

**KURRIKULUMKONSULTASIE**  
**IN**  
**SUID - AFRIKAANSE PRIMêRE SKOLE**

**C.R. VAN DER MERWE**  
**B.Prim ( Ed.) ; B. Ed. ; M.Ed**



**PROEFSKRIF INGELEWER VIR DIE GRAAD**  
**DOKTOR IN DIE OPVOEDKUNDE**  
**AAN DIE**  
**FAKULTEIT OPVOEDKUNDE**  
**UNIVERSITEIT VAN STELLENBOSCH**

**STELLENBOSCH**  
**MAART 1997**

**PROMOTOR:**  
**PROF. A.E. CARL**

## VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is wat nog nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

17 | 02 | 97  
Datum van ondertekening



## OPSOMMING

Suid - Afrika is tans in 'n transformasiestadium, ook wat onderwysvoorsiening betref. Daar heers veral 'n strewe na die voorsiening van gelyke onderwysvoorsiening vir alle leerders. 'n Visie van lewenslange leer is onlangs op nasionale vlak geformuleer sodat alle belanghebbendes op 'n gesnoerde wyse kan bydra tot gelyke onderwysvoorsiening. Om hierdie visie te realiseer, word daar 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering met behulp van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk beoog. Alle leerders sal in die toekoms erkenning kry vir vorige leerervaring, ongeag waar dit verwerf is. Indien leerders dus bewys kan lewer van hulle bekwaamheid, kan hulle aansoek doen om 'n kwalifikasie op 'n sekere vlak van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk te verwerf. Alhoewel die Nasionale Kwalifikasieraamwerk eers vanaf graad 9 direkte implikasies vir skoolvlakkurrikulumontwikkeling inhou, behoort onderwysers van primêre skole kennis te neem van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling, aangesien die leerlinge gaandeweg voorberei moet word op uitkomsgerigte onderrigleer.

Kurrikulumkonsultasie, soos wat dit in hierdie studie voorgehou word, se hooffokus is dus op uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling op primêre skoolvlak. Die proses is geldig en relevant aangesien dit gerig word deur die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, asook sekere beginsels van kurrikulumontwikkeling. Om verdere geldigheid aan 'n proses van kurrikulumkonsultasie te verleen, is daar 'n ontleding gemaak van aanwysers van uitnemende primêre skole. Indien kurrikulumkonsultasie bydra tot die ontwikkeling van dié aanwysers sal daar verdere geloofwaardigheid aan die proses toegeëien kan word.

Alhoewel kurrikulumkonsultasie beoog om onderwysers met 'n konsultasieproses tot 'n hoë vlak van kurrikulumbekwaamheid te ontwikkel, speel didaktiese kurrikulummateriaal as konsultasieproduk ook 'n dinamiese rol. Didaktiese kurrikulummateriaal sluit materiaal in wat kurrikuluminligting aan die implementeerders

van uitkomsgerigte bied, sodat die proses van kurrikulumontwikkeling 'n volhoubare proses sal wees, selfs nadat kurrikulumkonsultasie gestaak het. Een vorm van didaktiese kurrikulummateriaal is onderrigmodules wat gebruik word tydens kurrikulumkonsultasie vir mikrovlak-kurrikulumontwikkeling. In 'n empiriese vraelysondersoek, is daar vasgestel dat onderrig- modules beduidend bydra tot die ontwikkeling van die meeste aanwysers van uitnemende primêre skole. Juis daarom maak 'n proses van kurrikulumkonsultasie gebruik van 'n modulêre kurrikulumbenadering om die laasgenoemde aanwysers te help ontwikkel.

Uitkomsgerigte onderrigleer op primêre skoolvlak behoort egter kurrikulumreglynig geïmplementeer te word, sodat 'n proses van deurlopende evaluering op 'n geldige wyse voltrek kan word. Dit beteken dat daar 'n verband tussen die geskrewe, die onderrigte en die ontvangde kurrikulum moet wees. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie bewerkstellig hierdie verband deur middel van ander tipes kurrikulummateriaal soos 'n kurrikulumvisie- en missie, 'n kurrikulumbeleid, vakvisies-en missies, vakrasionale, eenheidstandaarde, module-uitkomstes en sertifiseringsraamwerke.

Hierdie materiaal bied aan onderwysers die nodige kurrikuluminligting om uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling op 'n verantwoordelike wyse te implementeer. Hierdie studie is by uitstek op die primêre skool van toepassing en behoort van groot waarde te wees by diegene wat 'n erns het aan dinamiese kurrikulumontwikkeling. Die praktykgerigtheid maak van die studie 'n bruikbare bron tydens onderrigleiding.

## SUMMARY

The present (1996) South African process of transformation also involves the provision of education. In particular, there is a striving towards providing equal education to all learners. This aim is clearly made known by the National Department of Education through the vision of life-long learning set for the RSA. Curriculum restructuring aimed at facilitating the realisation of this vision is taking place, with aligned contribution towards equal provision of education by all interested parties. An exiting development that accompanies the restructuring of the curriculum involves the dissemination of curriculum information for the successful implementation of outcomes based curriculum development. The National Qualification framework will play a determining role in creating a broad curriculum structure within which this process is to be followed. Teachers teaching in primary schools need to take note of this, as pupils must gradually be prepared for outcomes based teaching and learning.

It is clear that comprehensive curriculum challenges are in the offing and that teachers need to be capable of meeting these challenges. This might demand that they be empowered with the appropriate knowledge of the curriculum and curriculum skills. Curriculum consultation in South African primary schools can provide a particular contribution in this regard. That a paradigm shift should take place to ensure relevance and excellence, is also essential. Knowledge of the curriculum is the basis from which excellence can be achieved in curriculum consultation. Excellent primary schools measure up to particular determinants, namely excellent teaching and learning, ethos and partnerships, leadership and management and accountability. From these determinants particular essentials were identified, and an empirical investigation was undertaken by means of a questionnaire. The aim was to determine the extent to which didactic curriculum material as a component of curriculum consultation contributes towards achieving excellence.

Although curriculum consultation envisages a developmental process by means of which teachers can achieve a high level of curriculum skill, didactic material plays a prominent role during the process. Teaching modules used for curriculum consultation at micro level represent



one form of curriculum material. The results of the empirical research questionnaire showed that teaching modules can contribute significantly to the development of most of the indicators of excellence in primary schools. This is precisely why a process of curriculum consultation makes use of the modular approach to the curriculum to facilitate the development of these indicators.

Outcomes based curriculum development implemented at primary school level should, however, be consistent with the curriculum, so that the process of continuous evaluation can be concluded relevantly. This requires that the relationship between the written, the taught and the received curriculum must be clear. A process of curriculum consultation can be accomplished through setting up a curriculum vision and mission, a curriculum policy, subject visions and missions, subject rationales, standards of unity, module outcomes, and certifying frameworks. This setting out provides teachers with the necessary curriculum information to implement outcomes based curriculum development in a justifiable manner.

This study is particularly relevant to the primary school and should be of great value to those who are seriously interested in dynamic curriculum development. In the end a framework within which a process of curriculum consultation in South African primary schools can contribute to the achievement of excellence may be postulated.

## DANKBETUIGINGS

Hiermee betuig ek my opregte dank en waardering teenoor:

- Prof. A.E. Carl ( promotor ) vir sy doelgerigte leiding, positiewe kommentaar en heldere insig wat die voltooiing van hierdie proefskrif 'n verrykende ervaring gemaak het.
- Prof. J. Cawood wat as interne-eksaminator opgetree het, en my ook deur die jare geïnspireer het met die dinamiese onderwysleierskap wat hy geopenbaar het.
- Mnr. H. Snyman, wat my vraelysondersoek uitnemend bestuur het met 'n effektiewe insamelingstrategie, verduidelikings aan respondente, opvolgwerk asook die interpretering van sommige responsies;
- Mejuffrou S. Van Zyl ( statistikus ), vir haar bekwame hantering van die ondersoek;
- Die volgende kurrikulumkonsultante wat my tydens 'n oorsese studiebesoek onbaatsugtig ingelei het in die wêreld van kurrikulumkonsultasie: Ronnie Armstrong van Skotland (SCCC), Hans Hooghoff en Jos Lethcerts (SLO ).
- Die direksie van **SkoolCor**, vir hulle aanmoediging en ondersteuning tydens die afhandeling van hierdie studie.
- Lourens Mouton, wat my telkens vanuit die privaatsektor verseker het dat die gedagtegang van die studie geloofwaardig is.

- My moeder, Freda van der Merwe, wat my onderwysloopbaan moontlik gemaak het.
- Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, wat toestemming verleen het dat die vraelysondersoek in skole gedoen kon word.
- Aan Hom wat my gekies het om hierdie bydrae tot opvoeding te lewer : Jesus Christus.

**C.R. van der Merwe**  
**Durbanville**

**Maart 1997**

**Hierdie proefskrif is opgedra aan Stephnie en Mieke.**

## INHOUDSOPGAWE

### HOOFSTUK 1

#### INLEIDENDE PERSPEKTIEF

1.1	INLEIDING	2
1.2	TERMINOLOGIE EN BEGRIPSOMSKRYWING	6
1.2.1	Kurrikulumkonsultasie	6
1.2.2	Didaktiese kurrikulummateriaal	8
1.2.3	Kurrikulumreglynigheid	9
1.3	PROBLEEMFORMULERING	10
1.4	DOELFORMULERING	12
1.4.1	Algemene doelstelling	12
1.4.2	Besondere doelstellings	12
1.5	TERREINAFBAKENING VAN STUDIEVELD	12
1.6	NAVORSINGSMETODES	14

### HOOFSTUK 2

#### KURRIKULUMKUNDE AS BEDRYFSBASIS VIR KURRIKULUMKONSULTASIE

2.1	INLEIDING	18
2.2	DIE NOODSAAKLIKHEID VAN RELEVANTE KURRIKULUMONTWIKKELING IN ONTWIKKELENDE PRIMÊRE SKOLE IN SUID-AFRIKA : 'n PARADIGMAVERSKUIWING	19
2.2.1	Die vraag na relevante kurrikula vir Suid-Afrikaanse primêre skole	19
2.2.2	Die onderwysers as kernfokus van kurrikulum-konsultasie	21



<b>2.2.3</b>	<b>'n Profiel van 'n kurrikulumbekwame onderwyser</b>	<b>22</b>
<b>2.2.4</b>	<b>Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk ( NKR ) : 'n Paradigmaverskuiwing in kurrikulundenke</b>	<b>24</b>
<b>2.2.4.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>24</b>
<b>2.2.4.2</b>	<b>Terminologie en begripsomskrywings</b>	<b>25</b>
<b>(a)</b>	<b>Kurrikulum</b>	<b>25</b>
<b>(b)</b>	<b>Breë kurrikulum</b>	<b>29</b>
<b>(c)</b>	<b>Vaksillabus</b>	<b>29</b>
<b>(d)</b>	<b>Vakkurrikulum</b>	<b>30</b>
<b>(e)</b>	<b>Kurrikulumontwikkeling</b>	<b>31</b>
<b>(f)</b>	<b>Kurrikulering</b>	<b>34</b>
<b>(g)</b>	<b>Kurrikulumraamwerk</b>	<b>35</b>
<b>(h)</b>	<b>Sinopsis</b>	<b>35</b>
<b>(i)</b>	<b>Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk</b>	<b>36</b>
<b>(j)</b>	<b>Kwalifikasie</b>	<b>37</b>
<b>(k)</b>	<b>Eenheidstandaard ("Unit Standard")</b>	<b>37</b>
<b>(l)</b>	<b>Essensiële Uitkomstes ("Essential Outcomes")</b>	<b>37</b>
<b>(m)</b>	<b>Spesifieke Uitkomstes ("Specific Outcomes")</b>	<b>38</b>
<b>(n)</b>	<b>Die verband tussen: Kwalifikasie, Standaardeenheid, Bekwaamheid, Spesifieke Uitkomstes en Essensiële Uitkomstes</b>	<b>38</b>
<b>2.2.4.3</b>	<b>'n Rasionaal vir die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk</b>	<b>39</b>
<b>2.2.4.4</b>	<b>'n Integrasie van Onderwys en Opleiding : Enkele sienswyses</b>	<b>43</b>
<b>2.2.4.5</b>	<b>Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk : Vereistes en beginsels</b>	<b>49</b>
<b>2.2.4.6</b>	<b>Die verband tussen kurrikulumontwikkeling en 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk</b>	<b>55</b>
<b>2.2.4.7</b>	<b>Samevatting</b>	<b>60</b>

<b>2.3</b>	<b>KURRIKULUMBENADERINGS</b>	<b>61</b>
2.3.1	Inleiding	61
2.3.2	'n Akademiese kurrikulumbenadering	62
2.3.3	'n Ervaringsbenadering tot kurrikulumontwikkeling	65
2.3.4	'n Tegnologiese benadering tot kurrikulumontwikkeling	66
2.3.5	'n Pragmatiese kurrikulumbenadering	70
2.3.6	Samevatting	70
<b>2.4</b>	<b>BEGINSELS VAN KURRIKULUMONTWIKKELING</b>	<b>72</b>
2.4.1	Inleiding	72
2.4.2	Jordaan se kurrikulumbeginsels	72
2.4.3	Hill se kurrikulumbeginsels	73
2.4.4	Oliva se kurrikulumbeginsels	74
2.4.5	Carl se kurrikulumbeginsels	77
<b>2.5</b>	<b>BEDRYFSBEGINSELS VIR VERANTWOORD-BARE KURRIKULUMKONSULTASIE</b>	<b>78</b>
<b>2.6</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>80</b>

### **HOOFSUK 3**

#### **DETERMINANTE VAN UITNEMENDE PRIMÊRE SKOLE AS HOOFFOKUS VAN KURRIKULUMKONSULTASIE**

<b>3.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>86</b>
<b>3.2</b>	<b>ONDERRIGLEER AS DETERMINANT</b>	<b>88</b>
3.2.1	Die kwalifisering van onderrigleer as determinant van uitnemende primêre skole	88
3.2.2	Uitnemende onderrigleer : 'n Praktystudie	90
3.2.2.1	Kurrikulumbestuur	91
3.2.2.2	Klasbestuur	91

3.2.2.3	Die voorbeeld wat die onderwyser stel	94
3.2.3	Essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : Onderrigleer : 'n Sintese	95
3.3	ETOS EN VENNOOTSKAPPE AS DETERMINANT	97
3.3.1	Die kwalifisering van etos en vennootskappe as determinant by uitnemende primêre skole	97
3.3.2	Skooletos en vennootskappe in uitnemende skole : 'n Gevallestudie	98
3.3.2.1	Inleiding	98
3.3.2.2	Onderwysers se rol in die bevordering van 'n positiewe skooltos	99
3.3.2.3	Die ontwikkeling van verantwoordelikheid by leerlinge	100
3.3.2.4	Vennootskappe met ouers	101
3.3.2.5	Vennootskappe met naburige skole	102
3.3.2.6	Skakeling met die breër gemeenskap	103
3.3.2.7	Die aansien van die skool	104
3.3.2.8	Kernaspekte by skole met 'n positiewe etos	104
3.3.3	Essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : Etos en Vennootskappe : 'n Sintese	107
3.4	LEIERSKAP EN BESTUUR AS DETERMINANT	109
3.4.1	Die kwalifisering van leierskap en bestuur as determinant by uitnemende primêre skole	109
3.4.2	Leierskap en bestuur as determinant by uitnemende primêre skole : 'n Praktykgerigte studie	111



<b>3.4.2.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>111</b>
<b>3.4.2.2</b>	<b>Effektiewe leierskap : 'n Samevattende begripsverklaring</b>	<b>112</b>
<b>3.4.2.3</b>	<b>Die leiersrol van die skoolhoof in 'n uitnemende primêre skool</b>	<b>113</b>
(a)	Inleiding	113
(b)	Die leiersrol van die skoolhoof ten opsigte van verandering	114
(c)	Die skoolhoof se leiersrol ten opsigte van ontwikkeling	117
(d)	Die skoolhoof se leiersrol ten opsigte van bemagtiging	122
(e)	'n Samevatting van skoolhoofde se leiersrol in uitnemende primêre skole	128
<b>3.4.3</b>	<b>Essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : Leierskap en bestuur : 'n Sintese</b>	<b>130</b>
<b>3.5</b>	<b>VERANTWOORDDOENING AS DETERMINANT</b>	<b>134</b>
<b>3.5.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>134</b>
<b>3.5.2</b>	<b>Kapasiteitsontwikkeling</b>	<b>135</b>
<b>3.5.2.1</b>	<b>Belanghebbendes by skoolverbetering</b>	<b>137</b>
(a)	Onderwysers	137
(b)	Leerlinge	138
(c)	Ouers	139
<b>3.5.2.2</b>	<b>Drie terreine vir kapasiteitsontwikkeling</b>	<b>140</b>
(a)	Kurrikulumontwikkeling	140
(b)	Institusionele ontwikkeling	144
(c)	Personeelontwikkeling	153
<b>3.5.2.3</b>	<b>Skoolbeleid</b>	<b>154</b>
(a)	'n Rasionaal vir skoolbeleid	154

(b)	Eksplisiete en implisiete skoolbeleid	155
(c)	Areas vir die formulering van skoolbeleid	157
(d)	Die ontwikkeling van skoolbeleid	159
(e)	Evaluering van skoolbeleid	163
3.5.2.4	Missiestelling en Visiebou	165
3.5.3	Essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : Verantwoorddoening : 'n Sintese	169
3.6	SAMEVATTING	172

## HOOFTUK 4

### DIE BYDRAE WAT ONDERRIGMODULES AS 'n VORM VAN DIDAKTIESE KURRIKULUMMATERIAAL TOT DIE VERWESENTLIKING VAN KURRIKULUMGERIGTE ESSENSIES : 'n EMPIRIESE VRAELYSONDERSOEK

4.1	INLEIDING	176
4.2	ONDERRIGMODULES AS DIDAKTIESE KURRIKULUMMATERIAAL	177
4.2.1	Inleiding	177
4.2.2	'n Rasionaal vir die aanwending van didaktiese kurrikulum-materiaal tydens 'n proses van kurrikulumkonsultasie	177
4.2.3	Uitsprake oor kurrikulummateriaal	179
4.2.4	Behorensiese van hoë-kwaliteit kurrikulummateriaal	181
4.2.5	Verskillende vorms van didaktiese kurrikulummateriaal	183
4.2.5.1	Didaktiese kurrikulummateriaal vir makrovlakkonsultasie	183
4.2.5.2	Didaktiese kurrikulummateriaal vir mesovlakkonsultasie	184
4.2.5.3	Didaktiese kurrikulummateriaal vir mikrovlakkonsultasie	185
4.3	KURRIKULUMGERIGTE ESSENSIES	187

4.3.1	Kurrikulumgerigte essensies by onderrigleer	187
4.3.2	Kurrikulumgerigte essensies by etos en vennootskappe	189
4.3.3	Kurrikulumgerigte essensies by leierskap en bestuur	190
4.3.4	Kurrikulumgerigte essensies by verantwoorddoening	191
4.4	ONDERRIGMODULES EN DIE ONTWIKKELING VAN DIE KURRIKULUMGERIGTE ESSENSIES : 'n EMPIRIESE VRAELYSONDERSOEK	193
4.4.1	Agtergrond	193
4.4.2	Navorsingsdoelwitte	194
4.4.3	Metodologie van die navorsingsprojek	194
4.4.4	Samestelling van die steekproef	195
4.4.5	Resultate	200
4.4.5.1	Die mate waartoe onderrigmodules bydra tot effektiewe onderrigleer	200
4.4.5.2	Die mate waartoe onderrigmodules bydra tot die ontwikkeling van etos en vennootskappe	202
4.4.5.3	Die mate waartoe onderrigmodules bydra tot leierskap en bestuur	205
4.4.5.4	Die mate waartoe onderrigmodules bydra tot verantwoorddoening	208
4.4.5.5	Noodsaaklikheid van kurrikulumkonsultasie in toekomstige kurrikulumontwikkeling	211
( a )	Persone wat verantwoordelikheid moet neem vir die proses van kurrikulumkonsultasie	212
( b )	Tipes konsultasie noodsaaklik vir die effektiewe implementering van onderrigmodules	214
4.4.5.6	Effektiwiteit van die gebruik van onderrigmodules in die klaskamer	214
4.5	SAMEVATTING	215



**HOOFSTUK 5****‘N RAAMWERK VIR KURRIKULUMKONSULTASIE IN SUID-AFRIKAANSE PRIMêRE SKOLE**

<b>5.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>222</b>
<b>5.2</b>	<b>DIE IMPLEMENTERING VAN KURRIKULUM-KONSULTASIE IN SUID - AFRIKAANSE PRIMêRE SKOLE : ‘n BEDRYFSFUNDERING</b>	<b>223</b>
<b>5.2.1</b>	<b>Beginsels wat die Nasionale Kwalifikasieraamwerk begrend</b>	<b>223</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Beginsels van kurrikulumontwikkeling</b>	<b>225</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Kurrikulumgerigte essensies by uitnemende primêre skole</b>	<b>232</b>
<b>5.2.3.1</b>	<b>Die determinant : Onderrigleer</b>	<b>232</b>
<b>5.2.3.2</b>	<b>Die determinant : Etos en Vennootskappe</b>	<b>234</b>
<b>5.2.3.3</b>	<b>Die determinant : Leierskap en Bestuur</b>	<b>235</b>
<b>5.2.3.4</b>	<b>Die determinant : Verantwoorddoening</b>	<b>237</b>
<b>5.2.4</b>	<b>Samevatting</b>	<b>240</b>
<b>5.3</b>	<b>MIKPUNTE VAN KURRIKULUMKONSULTASIE IN SUID - AFRIKAANSE PRIMêRE SKOLE</b>	<b>241</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>241</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole : Mikpunte</b>	<b>242</b>
<b>5.3.2.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>242</b>
<b>5.3.2.2</b>	<b>Mikpunte ten opsigte van die grondbeginsels van die NKR</b>	<b>242</b>
<b>5.3.2.3</b>	<b>Mikpunte ten opsigte van die grondbeginsels van kurrikulumontwikkeling</b>	<b>244</b>
<b>5.3.2.4</b>	<b>Mikpunte ten opsigte van kurrikulumgerigte essensies</b>	<b>245</b>
<b>( a )</b>	<b>Mikpunte ten opsigte van Onderrigleer</b>	<b>245</b>
<b>( b )</b>	<b>Mikpunte ten opsigte van Etos en Vennootskappe</b>	<b>246</b>
<b>( c )</b>	<b>Mikpunte ten opsigte van Leierskap en Bestuur</b>	<b>247</b>

( d )	Mikpunte ten opsigte van Verantwoorddoening	249
5.3.3	Samevatting	251
5.4	'n RAAMWERK VIR KURRIKULUMKONSULTASIE IN SUID - AFRIKAANSE PRIMÊRE SKOLE	251
5.4.1	Inleiding	251
5.4.2	'n Werksdefinisie vir die proses van kurrikulumkonsultasie	253
5.4.3	'n Beskrywing van 'n raamwerk vir kurrikulumkonsultasie in Suid - Afrikaanse primêre skole	254
5.4.3.1	Uiteensetting van die breë werking	256
5.4.3.2	Konsultering vir die ontwikkeling van 'n uitkomsgerigte primêre skoolkurrikulum : Die makrovlak	259
( a )	Die ontwikkeling van 'n uitkomsgerigte kurrikulumvisie	259
( b )	Die ontwikkeling van 'n primêre skoolkurrikulummissie	265
( c )	Die ontwikkeling van 'n kurrikulumbeleid vir die implementering van 'n uitkomsgerigte primêre skoolkurrikulum	269
5.4.3.3	Samevatting	281
5.4.3.4	Konsultering vir die verdere ontwerp van 'n uitkomsgerigte primêre skoolkurrikulum : Die mesovlak	281
( a )	Inleiding	281
( b )	Die ontwikkeling van 'n vakvisie en 'n vakmissie	283
( c )	Die formulering van 'n vakrasionaal	284
( d )	Eenheidstandaarde: 'n Uittreksel vanuit 'n vakkurrikulum in Aardrykskunde	288
( e )	Module - Uitkomstes en Sertifiseringsraamwerke	290
( f )	Samevatting	297
5.4.3.5	Konsultering vir die implementering van 'n uitkomsgerigte primêre skoolkurrikulum : Die mikrovlak	297
( a )	Inleiding	297



( b )	Kernaspekte by die implementering van 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering	299
( c )	Vickery (1988) se benadering tot uitkomsgerigte onderrigleer	300
( d )	Essensiële elemente van 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering	301
( e )	'n Kritiese evaluering van 'n modulêre kurrikulumbenadering teenoor Killen(1996) se vereiste	302
( f )	Areas van kurrikulumkonsultasie op mikrovlak: Die dinamika van module-uitkomstes	305
5.5	SAMEVATTING	314

## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING

6.1	INLEIDING	317
6.2	GEVOLGTREKKINGS	318
6.2.1	Kurrikulumkonsultasie is 'n geldige proses	318
6.2.1.1	Die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk	318
6.2.1.2	Die beginsels van kurrikulumontwikkeling	319
6.2.2	'n Proses van kurrikulumkonsultasie kan deur middel van onderrigmodules beduidend bydra tot die ontwikkeling van die breë determinante van uitnemende primêre skole	320
6.2.2.1	Kurrikulumkonsultasie en die determinante van uitnemende primêre skole	320
6.2.3	'n Proses van kurrikulumkonsultasie se belangrikheid gaan toeneem in die toekoms	323
6.2.4	Kurrikulumkonsultasie bevorder die ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling	324

<b>6.2.5</b>	<b>Kurrikulumkonsultasie bewerkstellig kurrikulum-reglynigheid</b>	<b>324</b>
<b>6.3</b>	<b>AANBEVELINGS</b>	<b>326</b>
<b>6.4</b>	<b>TERREINE VIR VERDERE STUDIE</b>	<b>327</b>
<b>6.5</b>	<b>SLOT</b>	<b>328</b>

## LYS VAN FIGURE, TABELLE EN BYLAES

<b>Figuur 1</b>	<b>Carl se kurrikulumfunksies</b>	<b>33</b>
<b>Figuur 2</b>	<b>Kwaliteitsbeheer en Kurrikulumontwikkeling</b>	<b>120</b>
<b>Figuur 3</b>	<b>Kapasiteitsontwikkeling</b>	<b>136</b>
<b>Figuur 4</b>	<b>Bestuursareas as geleenthede vir kapasiteitsbou</b>	<b>158</b>
<b>Figuur 5</b>	<b>Kurrikulumbestuurstrukture</b>	<b>271</b>
<b>Figuur 6</b>	<b>Module-uitkomstes en Onderwysmetodes</b>	<b>309</b>
<b>Figuur 7</b>	<b>Module-uitkomstes en Onderwysmedia</b>	<b>311</b>
<b>Figuur 8</b>	<b>Raamwerk vir kurrikulumkonsultasie</b>	<b>255</b>
<b>Figuur 9</b>	<b>Die noodsaaklikheid van kurrikulumkonsultasie in toekomstige kurrikulumontwikkeling</b>	<b>211</b>
<b>Figuur 10</b>	<b>Die bydrae van onderrigmodules tot die ontwikkeling van die determinante van uitnemende primêre skole</b>	<b>216</b>
<b>Figuur 11</b>	<b>Die effektiwiteit van onderrigmodules</b>	<b>217</b>
<b>Tabel 1</b>	<b>Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk</b>	<b>41</b>
<b>Tabel 2</b>	<b>Mostert se kurrikulumfases</b>	<b>32</b>
<b>Tabel 3</b>	<b>Beginnels en verklarings van die NKR</b>	<b>50</b>
<b>Tabel 4</b>	<b>Verwantskappe tussen KO en NKR</b>	<b>59</b>
<b>Tabel 5</b>	<b>Aansluitings tussen 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering en 'n tegnologiese benadering</b>	<b>69</b>
<b>Tabel 6</b>	<b>Funksionarisse, strukture en bestuursfunksies vir kapasiteitsontwikkeling</b>	<b>150</b>
<b>Tabel 7</b>	<b>Implisiete en Eksplisiete skoolbeleid</b>	<b>156</b>
<b>Tabel 8</b>	<b>Behorensiese van hoë-kwaliteit kurrikulummateriaal</b>	<b>182</b>
<b>Tabel 9</b>	<b>Inligting ten opsigte van die respondente</b>	<b>196</b>
<b>Tabel 10</b>	<b>Inligting ten opsigte van die skole</b>	<b>198</b>

<b>Tabel 11</b>	<b>Onderrigmodules se bydra tot uitnemende onderrigleer</b>	<b>200</b>
<b>Tabel 12</b>	<b>Onderrigmodules se bydrae tot die kurrikulum-gerigte essensies van onderrigleer</b>	<b>200</b>
<b>Tabel 13</b>	<b>Onderrigmodules se bydrae tot 'n positiewe etos en gesonde vennootskappe</b>	<b>202</b>
<b>Tabel 14</b>	<b>Onderrigmodules se bydrae tot die kurrikulum-gerigte essensies van etos en vennootskappe</b>	<b>202</b>
<b>Tabel 15</b>	<b>Onderrigmodules se bydrae tot die bevordering van leierskap en bestuur</b>	<b>205</b>
<b>Tabel 16</b>	<b>Onderrigmodules se bydrae tot die kurrikulum-gerigte essensies van leierskap en bestuur</b>	<b>205</b>
<b>Tabel 17</b>	<b>Onderrigmodules se bydrae tot verantwoord-doening</b>	<b>208</b>
<b>Tabel 18</b>	<b>Onderrigmodules se bydrae tot die kurrikulum-gerigte essensies van verantwoorddoening</b>	<b>208</b>
<b>Tabel 19</b>	<b>Gebruikers van onderrigmodules se mening oor kurrikulumkonsultasie</b>	<b>212</b>
<b>Tabel 20</b>	<b>Persone wat kurrikulumkonsultasie kan behartig</b>	<b>212</b>
<b>Tabel 21</b>	<b>Tipes kurrikulumkonsultasie</b>	<b>214</b>
<b>Tabel 22</b>	<b>Die bruikbaarheid van onderrigmodules</b>	<b>215</b>
<b>Bylae A</b>	<b>Vraelyste</b>	
<b>Bylae B</b>	<b>Getabelleerde navorsingsresultate</b>	
<b>Bylae C</b>	<b>Voorbeeld van 'n Aardrykskunde-onderrigmodule</b>	

**HOOFSTUK 1****INLEIDENDE PERSPEKTIEF****2 - 14**

<b>1.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>2</b>
<b>1.2</b>	<b>TERMINOLOGIE EN BEGRIPSOMSKRYWING</b>	<b>6</b>
<b>1.2.1</b>	<b>Kurrikulumkonsultasie</b>	<b>6</b>
<b>1.2.2</b>	<b>Didaktiese kurrikulummateriaal</b>	<b>8</b>
<b>1.2.3</b>	<b>Kurrikulumreglynigheid</b>	<b>9</b>
<b>1.3</b>	<b>PROBLEEMFORMULERING</b>	<b>10</b>
<b>1.4</b>	<b>DOELFORMULERING</b>	<b>12</b>
<b>1.4.1</b>	<b>Algemene doelstelling</b>	<b>12</b>
<b>1.4.2</b>	<b>Besondere doelstellings</b>	<b>12</b>
<b>1.5</b>	<b>TERREINAFBAKENING VAN STUDIEVELD</b>	<b>12</b>
<b>1.6</b>	<b>NAVORSINGSMETODES</b>	<b>14</b>



## HOOFSTUK 1

### INLEIDENDE PERSPEKTIEF

#### 1.1 INLEIDING

Suid-Afrika staan tans voor geweldige uitdagings, waarvan daar verskeie is wat kurrikulumverwant is. Hierdie uitdagings en kurrikulumkwessies manifesteer hulself op verskeie vlakke en terreine, te wete vanaf nasionale vlak tot binne in die klaskamer ( Carl 1994:1 ). Kurrikulumkwessies wat tans aan die orde is, is veral die volgende:

- Kurrikula wat doelmatig vir Onderwys van alle groeperings in 'n " nuwe Suid - Afrika " voorsien
- Sillabusvernuwing en kurrikulumontwerp ten opsigte van uitkomsgerigte onderrigleer
- Slaagvereistes / promoveringsbeleid
- Die implementering van geldige evalueringswyses
- Kurrikulumbestuur op klaskamer-, skool-, en streeksvlak

Die voorgenoemde kurrikulumkwessies is in der waarheid deel van 'n veel omvattender probleem, te wete die handhawing van kurrikulumstandaarde. Só sentraal staan dié uitdaging van standaardbehoud, dat die Nasionale Opleidingsraad ( voortaan NOR ) 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk ( Februarie 1996 ) as vertrekpunt van hulle Nasionale Opleidingstrategie Inisiatief neem ( NOR 1994:10 ). Hierdeur wil die NOR suksesvolle leer in terme van nasionaal en internasionaal aanvaarde uitsette spesifiseer en dus sodoende standaarde probeer waarborg. Vir die NOR moet kurrikulumstandaarde dan met die instelling van "...'n regverdigde waardebepalingsstelsel wat prestasie teen duidelik omskryfde standaarde kan meet..." beskerm word ( NOR 1994:14 ).

Die voorstel van NOR om kurrikulumstandaarde met 'n Nasionale Kwalifikasie-

raamwerk te beskerm, is ook in die Heropbou- en Ontwikkelingsplan opgeneem, soos wat die volgende aanhalings dit duidelik stel: " Education, training and development opportunities must be provided in accordance with national standards..." ( Reconstruction and Development Programme 1994:60 ) asook "...we must align the structure, curricula and certification with the new national qualifications system..." ( RDP 1994:64 ). Daar word selfs in die Heropbou- en Ontwikkelingsplan melding gemaak dat kurrikulumverandering met behulp van institute vir kurrikulumontwikkeling op nasionale en provinsiale vlakke bestuur moet word ( RDP 1994:65 ). Hierdie voorstel word verder deur die Konsep Witskrif oor Onderwys en Opleiding (September 1994:15) beaam deurdat daar melding gemaak word van 'n Nasionale Instituut vir Kurrikulumontwikkeling ( later bekend as " **Centre for Lifelong Learning** ") wat 'n professionele inrigting is, maar wat onafhanklik van die regering funksioneer en wat daargestel sal word om die Minister van Onderwys van advies te bedien. Die erns in verband met kurrikulumstandaarde spruit ook uit een van minister Bengu ( 1994:4 ) se verklarings as hy opmerk "...dat alle rolspelers in die opvoedingsarena hulle insette moet lewer ten einde hoë-kwaliteit onderwys te verseker aangesien Suid-Afrika tans ( 1996 ) onder ekstreme begrotingsdruk verkeer..."

Twee beginsels wat hierdie studie rig, kan vanuit die vorige paragraaf afgelei word:

- Dat die regering kurrikulumstandaarde wil beskerm deur die ontwerp van 'n regverdige waardebepalingsstelsel in gebruik te stel; en
- Dat die kurrikulumontwikkelingsproses wat in werking moet tree om onderwysstandaarde te help beskerm, waarde vir geld moet bied, d.w.s dat leerders die kurrikuluminhoud werklik in die wêreld van werk moet kan gebruik sodat hulle 'n beduidende bydrae tot die ontwikkeling van die landse ekonomie kan maak, en dat die kurrikulumprogramme wat vir hierdie doel ontwerp word, bekostigbaar moet wees.

Die problematiek rondom kurrikulumstandaarde is nie alleenlik op die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel van toepassing nie, maar is 'n internasionale verskynsel.

Die volgende is sommige stellings wat die kommer in verband met kurrikulumstandaarde bevestig:

**In die VSA:** "...students aren't motivated because they know that the grades they get don't matter..." (Magaziner 1991:6); en "...fewer than five percent of this nation's 17-year-olds can demonstrate the ability to synthesize and learn from specialized reading materials..." (O'Neil 1991:4). **In Brittanje** is die kwessie van kurrikulumstandaarde ook sterk ter sprake: "...the Educational Reform Act of 1988 is the longest, most complex, and most fundamental piece of legislation in British educational history, but its principal themes will be very familiar to you: higher standards of educational achievement in the nation's schools..." (Davies 1991:28).

Volgens die RDP (1994:58-59) is die verbetering van kurrikulumstandaarde 'n behoefte wat voortspruit uit 'n lang geskiedenis van ongelykhede in Suid-Afrika, en word daar veral drie beweegredes vir die verbetering van onderwysvoorsiening in Suid-Afrika verskaf, te wete:

- Die bestaande onderwysorde is deurtrek met rassistiese en seksistiese ideologieë;
- Daar is tans 'n wanbalans ten opsigte van toeganklikheid tot onderwys vir almal; en
- Leerders, ouers en onderwysers word in baie gevalle uitgesluit van besluitnemingsprosesse. Daar is dus min sprake van demokratiese beheer oor onderwysvoorsiening in Suid-Afrika.

Dat daar nêrens in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel hoë kurrikulumstandaarde bestaan het nie, is egter 'n wanpersepsie. Wat eerder die geval is, is dat alle individue nie altyd gelyke toegang gehad het tot hoë kurrikulumstandaarde nie. Daarom stel die RDP (1994:60) dit duidelik "...dat daar in Suid-Afrika gestreef moet word na 'n sisteem van onderwys en opleiding wat gelyke geleenthede aan almal ongeag van ras, kleur, geslag, klas, taal, ouderdom, geloof, geografiese ligging of politiese oogpunt gebied sal word. Dit impliseer gelyke onderwysvoorsiening op



alle onderwysvlakke, ook wat betref die primêre skoolfase waarop hierdie studie by uitstek gerig is.

Die handhawing van hoë kurrikulumstandaarde gaan gepaard met die primêre doel van kurrikulumontwikkeling, naamlik die handhawing van hoë onderrig- en leerstandaarde in klaskamers. Daar kan dus gekonstateer word dat hoë kurrikulumstandaarde sinoniem met hoë-kwaliteit onderrigleer is. Dit beteken dat die onderwyser, wat tot 'n groot mate verantwoordelik is vir die handhawing van hoë onderrig- en leerstandaarde, die fokuspunt word. Dit is in die lig hiervan dat die vraag ontstaan of Suid-Afrikaanse primêre skoolonderwysers oor genoegsame kurrikuleringsvaardighede beskik, en of daar nie effektiewer metodes is om hulle in staat te stel ( te bemagtig ) om hoë kurrikulumstandaarde te verseker nie.

In die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, veral in die Weskaapse Onderwysdepartement, word daar tans ( 1996 ) 'n werkswyse ontwikkel waarvolgens 'n eerste vakadviseur tesame met 'n groep vakadviseurs, onderwysers moet ondersteun om hoë onderwysstandaarde in primêre skole te handhaaf. Dit wil dus voorkom asof daar 'n proses van kurrikulumkonsultasie in orde geroep word. Hierdie verskynsel strook met internasionale metodes van ondersteuning aan onderwysers:

- In Skotland verskaf die **SCCC ( Scottish Consultative Committee on the Curriculum )** kurrikulumkonsultasie aan skole;
- Engeland beskik weer oor die **SCAA ( School Curriculum and Assessment Authority )**; en in
- Nederland word ongeveer 60 " **School Begeleidings Dienste** " asook 'n " **Nasionale Instituut vir Kurrikulumontwikkeling** ", wat weer verdere vertakings soos die " **Instituut Voor Leerplanontwikkeling** " het , aangetref.

Die bogenoemde organisasies gebruik almal 'n proses van konsultasie om onderwysers verder toe te rus vir hulle onderwystaak. In hierdie verband is dit interessant om Stenhouse ( 1987:25 ) se standpunt in hierdie verband van nader te beskou: " New

teaching strategies are extremely difficult to learn and to set oneself to learn...and teachers have the same right and need as other professionals - such as doctors or engineers - to have access to **consultancy** and to draw on research ".

Die groot verantwoordelikheid van Suid-Afrikaanse onderwysers om in 'n tyd van transformasie paradigmatverskuiwings - veral in terme van kurrikulumverandering - te hanteer, maak dit die moeite werd om verskynsel van kurrikulumkonsultasie te ondersoek.

Inleidend tot hierdie studie kan daar dus gekonstateer word dat:

- Die handhawing van hoë kurrikulumstandaarde 'n sentrale kwessie in Suid-Afrikaanse Onderwyskonteks is; en dat
- Suid-Afrikaanse onderwysers geregtig is op kurrikulumkonsultasie.

Die implementering van konsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole is 'n nuwe konsep en dit is noodsaaklik om veral twee begrippe, te wete **kurrikulum-konsultasie** asook **didaktiese kurrikulummateriaal**, wat daarmee in verband staan, te verklaar.

## 1.2 TERMINOLOGIE EN BEGRIPSOMSKRYWING

### 1.2.1 Kurrikulumkonsultasie

Die Verklarende Afrikaanse Woordeboek ( 1977:434 ) omskryf konsultasie as die proses van raadpleging of beraadslaging. 'n Konsultant word weer deur die sewende, hersiene uitgawe van die Nasionale Woordeboek ( 1988:265 ) omskryf as 'n beroepspersoon wat deskundige raad of diens verskaf. Logies gesproke kan dus verwag word dat raadgevers in die georganiseerde onderwysprofessie ook beskou kan word as konsultante wat deskundige raad verskaf. Kurrikulumkonsultasie sou dus omskryf kan word as die verskaffing van deskundige raad in verband met kurrikulumontwikkeling ten einde onderwysers te bemagtig in effektiewe onderrigleer.

Die konsultasieproses, soos wat dit in hierdie studie voorgehou word, behels nie alleenlik 'n verskaffing van deskundige raad aan skole nie, maar sluit ook 'n komponent van ondersteuning in die vorm van kurrikulummateriaal in. Die teenwoordigheid van kurrikulummateriaal in die konsultasieproses, vervul 'n besondere konsulteringsfunksie. Dit verskaf aan die onderwyser 'n kurrikulumontwerp waarmee elemente van kurrikulering in die klaskamer geïmplementeer kan word. Sodoende word daar 'n basis ( vertrekpunt ) geskep waarmee onderwysers bemoeienis kan maak met praktykkurrikulering. Aanvanklik is die onderwyser 'n volgeling en 'n implementeerder van 'n kurrikulumontwerp. Bemoeienis met 'n geldige kurrikulumontwerp impliseer egter dat die onderwyser die kurrikulum voortdurend evalueer, wat weer kan lei tot die verbetering daarvan deur eie ontwerp.

Alhoewel die fokuspunt van kurrikulumkonsultasie die verbetering van onderrigstandaarde op skoolvlak is, bied dit ook implementeringsmoontlikhede op streeks-, provinsiale-, en nasionale vlakke.

Vir die doeleinde van hierdie studie, word daar onderskeid getref tussen **interne** en **eksterne** kurrikulumkonsultasie. Interne kurrikulumkonsultasie sluit advisering ter ondersteuning van die ontwikkeling van die skoolkurrikulum in, en word deur onderwysers, vakhoofde, kurrikulumkoördineerders, en ander belanghebbendes in die skool self gelewer. Eksterne kurrikulumkonsultasie is dienste wat deur konsultante en ander relevante organisasies of institute buite die skool in verband met die ontwikkeling van die skoolkurrikulum gelewer word. Hierdie soort konsultasie word binne die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel hoofsaaklik deur die onderwysdepartemente behartig, maar figureer nie baie sterk in terme van privaatinisiatiewe nie. Dit wil voorkom asof inisiatiewe in die privaatsektor 'n groot bydrae in verband met kurrikulumkonsultasie kan lewer en ook hierdie moontlikheid sal ondersoek word.



### 1.2.2 Didaktiese kurrikulummateriaal

Didaktiese kurrikulummateriaal word tydens kurrikulumkonsultasie aangewend om volhoubaarheid aan die proses te verskaf. Nadat die konsultasieproses ontbind het, kommunikeer didaktiese kurrikulummateriaal steeds belangrike kurrikuluminformasie deur na alle belanghebbendes, sodat kurrikulumontwikkeling op 'n gefundeerde wyse geïmplementeer kan word.

Drie tipes didaktiese kurrikulummateriaal kan onderskei word, te wete didaktiese materiaal vir makrovlakkonsultasie; didaktiese materiaal vir mesovlakkonsultasie; en didaktiese materiaal vir mikrovlakkonsultasie. Alhoewel die implementering van al drie tipes in hoofstuk vyf beskryf word, word daar ter inleiding oorgegaan tot 'n breë definiëring van didaktiese materiaal vir mikrovlakkonsultasie.

Didaktiese kurrikulummateriaal vir mikrovlakkonsultasie ( onderrigmodules ) het leerlewering ten doel, d.w.s dit ondersteun die leerder om betrokke te wees by die kurrikuluminhoud sodat daar op 'n sinvolle manier betekenis daaraan gegee kan word. Leerlewering word bewerkstellig deurdat leerders ál denkend en ál doenend by die kurrikuluminhoud betrokke gehou word. In kort, didaktiese kurrikulummateriaal skep geleenthede dat die onderwyser én die leerder intensief bemoeienis maak met die kurrikuluminhoud.

Die onderwyser en die leerder maak egter op verskillende wyses en met verskillende doeleindes voor oë bemoeienis met die kurrikuluminhoud. Onderwysers benut didaktiese kurrikulummateriaal normaalweg as 'n onderrighulpmiddel - enersyds om die kurrikuluminhoud vir die leerlinge betekenisvol te maak, maar andersyds om sêlf blootgestel te word aan nuwe kurrikulumgedagtes ( selfontwikkeling ). Onderwysers kan dus didaktiese kurrikulummateriaal aanwend om onder andere kurrikulumvernuwing te implementeer. Leerders benut weer dikwels didaktiese materiaal om vaardighede te ontwikkel waarmee hulle die kurrikuluminhoud wat aan hulle voorgehou word meer kreatief kan beheers. Didaktiese kurrikulummateriaal kan

dus beskou word as 'n " **empowering tool** " vir onderwysers aangesien hulle kurrikulumvaardighede daardeur ontwikkel kan word, terwyl dit vir die leerders eerder 'n " **learning tool** " is.

Didaktiese kurrikulummateriaal vir mikrovlaakkonsultasie kan waarskynlik 'n bydra tot die ontwikkeling van primêre skole tot uitnemendheid lewer, en die beduidenheid daarvan sal later in die studie deur middel van 'n empiriese vraelysondersoek vasgestel word.

### 1.2.3 Kurrikulumreglynigheid

Volgens Van der Merwe ( Die Burger, November 1995 : 16 ) bewerkstellig didaktiese kurrikulummateriaal op mikrovlaak 'n duidelike verband tussen kurrikuleringskomponente. Hierdie stelling sal vervolgens toegelig word.

Op die terrein van die skool is die volgende komponente tydens die proses van kurrikulumkonsultasie ter sprake:

- Die bou en vestiging van 'n kurrikulumvisie, -missie, en -beleid;
- Die bou en vestiging van vakvisies;
- 'n Omskrywing van vakrasionale;
- Identifisering van algemene vakuitkomstes;
- Identifisering van besondere vakuitkomstes;
- Identifisering van breë vakinhoud;
- Tydskedulering;
- Sertifiseringgraamwerke;
- Formulerings van moduledoelwitte;
- Die seleksie van spesifieke leerinhoud;
- Ontwerp van leeraktiwiteite;
- Seleksie van onderwysmetodes;
- Die seleksie- en ontwerp van onderwysmedia;



- Leerdergerigte evaluering; en
- Kurrikulumgerigte evaluering.

Aangesien alle pogings tot kurrikulumvernuwing sy uiteindelijke doel ( effektiewer en optimale onderrigleer ) in die klaskamer moet bereik, is dit nodig dat die uitkoms van elke bogenoemde kurrikuleringskomponent in die klaskamer identifiseerbaar moet wees. As daar in die kurrikulumvisie gepraat word van "... 'n kreatiewe beheersing van feite deur vaardighede..." ( Van der Merwe 1992 : 34 ), dan moet die onmiddellike leeruitkomstes in die klaskamer daarvan getuig - anders word die ganse oefening van visiebou tot 'n denkbeeldige aangeleentheid gereduseer. Breë vakinhoud- en vaardighede moet duidelik weerspieël word in vakdoelstellings- en doelwitte, en onderwysmetodes wat geskik is vir die realisering van spesifieke doelwitte, moet toegepas word. Onderwysmedia behoort weliswaar te lei tot 'n intensiewer beleving van die kurrikuluminhoud en leerdergerigte evaluering moet sodanig geïmplementeer word, dat dit wat ten doel gestel was, beoordeel word.

Uit die voorafgaande paragraaf is dit duidelik dat die onderskeie kurrikuleringskomponente hoogstens onderskeibaar is, maar dat hulle nie werklik geskei kan word nie. Die onderskeie komponente beïnvloed in werklikheid mekaar sodat daar 'n dinamiese interaksie plaasvind. Uiteindelik dra elke komponent op 'n baie unieke wyse by tot die kulminering van die skool se kurrikulumvisie in die klaskamer. Die verwantskap wat tussen die kurrikuleringskomponente bewerkstellig word, kan dan beskryf word as die toepassing van **kurrikulumreglynigheid**.

### 1.3 PROBLEEMFORMULERING

Suid-Afrikaanse onderwys verkeer tans ( 1996 ) in 'n transformasiefase waartydens bykans alle rolspelers van dag tot dag te make het met paradigmaverskuiwings - ook in terme van kurrikulumveranderings. Die mees dinamiese kurrikulumverandering is waarskynlik die volgende, soos wat dit vermeld word in die Witskrif ( Draft White



Paper on Education and Training 1994:12 ): "...the curriculum and teaching methods should encourage independent and critical thought, the capacity to question, enquire and reason, to weigh evidence and form judgements, to achieve understanding, and to recognise the provisional and incomplete nature of most human knowledge..." Die inleidende gedagtes in hierdie hoofstuk, maar veral die laasgenoemde uitdaging, gee dan aanleiding tot die volgende kernprobleem wat in hierdie studie ondersoek gaan word:

- **Bevorder die gebruik van didaktiese kurrikulummateriaal as hulpmiddel by kurrikulumkonsultasie die graad van effektiwiteit van primêre skole in die R.S.A?**

Ten einde die gestelde kernprobleem aan te spreek, sal die volgende sake toegelig word:

- Waarom is 'n gefundeerde kurrikulumkennis 'n vereiste by die proses van kurrikulumkonsultasie?
- Watter aanwysers kan gebruik word om effektiewe primêre skole te identifiseer?
- Wat is didaktiese kurrikulummateriaal?
- Watter rol kan kurrikulumkonsultasie in die transformasie van effektiewe na uitmuntende primêre skole speel?
- Hoe kan 'n model vir kurrikulumkonsultasie in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel geakkommodeer word?

Die doelstellings met hierdie studie kan dan vanuit die kernprobleem geformuleer word.

## **1.4 DOELFORMULERING**

### **1.4.1 Algemene doelstelling**

Die algemene doelstelling van hierdie studie is om te bepaal of didaktiese kurrikulummateriaal die graad van effektiwiteit in Suid-Afrikaanse primêre skole kan bevorder indien dit as hulpmiddel tydens die proses van kurrikulumkonsultasie benut word.

### **1.4.2 Besondere doelstellings**

Daar sal beoog word:

- Om te verduidelik waarom kurrikulumkunde as teoretiese basis vir kurrikulumkonsultasie gebruik word;
- Om 'n opsomming te maak van moontlike aanwysers van uitmuntende primêre skole ten einde die doel van kurrikulumkonsultasie af te lei;
- Om didaktiese kurrikulummateriaal te omskryf sodat die rol wat dit in die proses van kurrikulumkonsultasie speel, duidelik blyk;
- Om met behulp van 'n vraelysondersoek vas te stel watter bydrae kurrikulumkonsultasie tot die verhoging van die kurrikulumeffektiwiteit van primêre skole gelewer het; en
- Om 'n raamwerk vir kurrikulumkonsultasie in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel, met besondere verwysing na primêre skole, te ontwerp.

## **1.5 TERREINAFBAKENING VAN STUDIEVELD**

Ter bereiking van die doelstellings van hierdie studie, word die volgende terreinafbakening aangebied:



- **Hoofstuk Een:** 'n Oriënterende inleiding en probleemaafbakening asook die formulering van doelstellings vir die studie, gevolg deur 'n begripsomskrywing en 'n terreinaafbakening. Die metodes van navorsing word ook vermeld.
- **Hoofstuk Twee:** Die terrein van die kurrikulumkunde word in breë trekke beskryf en daar word redes aangevoer waarom dit gebruik word as teoretiese basis vir die proses van kurrikulumkonsultasie.
- **Hoofstuk Drie:** 'n Opsomming van moontlike aanwysers van uitnemende primêre skole word gebruik om die doel van kurrikulumkonsultasie af te lei.
- **Hoofstuk Vier:** Didaktiese kurrikulummateriaal word in fynere besonderhede omskryf sodat die rol wat dit in die proses van kurrikulumkonsultasie speel, duidelik blyk. Die rol wat onderrigmodules ( as 'n vorm van didaktiese kurrikulummateriaal ) word met 'n empiriese vraelysondersoek geverifieer.
- **Hoofstuk Vyf:** 'n Raamwerk vir kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse Primêre skole word aan die leser verduidelik.
- **Hoofstuk Ses:** Gevolgtrekkings en aanbevelings word gemaak.

## 1.6 NAVORSINGSMETODES

Aangesien die inhoud van hierdie studie op ontwikkelende primêre skole van verskillende gehaltes fokus, is dit nodig dat die aanwysers van uitnemendheid in skole algemeen geldig moet wees. Daarom vorm 'n omvattende literatuurstudie van beide plaaslike sowel as internasionale bronne 'n belangrike deel van hierdie studie. 'n Verdere belangrike en primêre komponent van die studie is 'n uitgebreide oorsese studiebesoek (1994) in verband met die navorsing. Aangesien die studie in verband met kurrikulumkonsultasie staan, is toonaangewende kurrikulumkonsultasiedienste in Skotland, Engeland en Nederland besoek. Onderhoude is aan die hand van 'n ongestruktureerde vraelys met oorsese kurrikulumkonsultante gevoer, en die responsies daarop, is sinopties beskryf. Gestruktureerde vraelyste is as deel van die empiriese ondersoek gebruik om die mate van toepaslikheid van didaktiese kurrikulummateriaal binne die hele proses van kurrikulumkonsultasie te bepaal.

**HOOFTUK 2****KURRIKULUMKUNDE AS BEDRYFSBASIS VIR  
KURRIKULUMKONSULTASIE****18 - 82**

<b>2.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>DIE NOODSAAKLIKHEID VAN RELEVANTE KURRIKULUMONTWIKKELING IN ONTWIKKELENDE PRIMÊRE SKOLE IN SUID- AFRIKA : 'n PARADIGMAVERSKUIWING</b>	<b>19</b>
<b>2.2.1</b>	Die vraag na relevante kurrikula vir Suid-Afrikaanse primêre skole	19
<b>2.2.2</b>	Die onderwyser as kernfokus van kurrikulum- konsultasie	21
<b>2.2.3</b>	'n Profiel van 'n kurrikulumbekwame onderwyser	22
<b>2.2.4</b>	Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk ( NKR ) : 'n Paradigmaverskuiwing in kurrikulumdenke	24
<b>2.2.4.1</b>	Inleiding	24
<b>2.2.4.2</b>	Terminologie en begripsomskrywings	25
(a)	Kurrikulum	25
(b)	Breë kurrikulum	29
(c)	Vaksillabus	29
(d)	Vakkurrikulum	30
(e)	Kurrikulumontwikkeling	31
(f)	Kurrikulering	34
(g)	Kurrikulumraamwerk	35
(h)	Sinopsis	35
(i)	Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk	36
(j)	Kwalifikasie	37
(k)	Eenheidstandaard ("Unit Standard")	37

(l)	Essensiële Uitkomstes (“Essential Outcomes”)	37
(m)	Spesifieke Uitkomstes (“Specific Outcomes”)	38
(n)	Die verband tussen: Kwalifikasie, Eenheidstandaard, Bekwaamheid, Spesifieke Uitkomstes en Essensiële Uitkomstes	38
2.2.4.3	'n Rasionaal vir die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk	39
2.2.4.4	'n Integrasie van Onderwys en Opleiding : Enkele sienswyses	43
2.2.4.5	Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk : Vereistes en beginsels	49
2.2.4.6	Die verband tussen kurrikulumontwikkeling en 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk	55
2.2.4.7	Samevatting	60
2.3	<b>KURRIKULUMBENADERINGS</b>	61
2.3.1	Inleiding	61
2.3.2	'n Akademiese kurrikulumbenadering	62
2.3.3	'n Ervaringsbenadering tot kurrikulumontwikkeling	65
2.3.4	'n Tegnologiese benadering tot kurrikulumontwikkeling	66
2.3.5	'n Pragmatiese kurrikulumbenadering	70
2.3.6	Samevatting	70
2.4	<b>BEGINSELS VAN KURRIKULUMONTWIKKELING</b>	72
2.4.1	Inleiding	72
2.4.2	Jordaan se kurrikulumbeginsele	72
2.4.3	Hill se kurrikulumbeginsele	73
2.4.4	Oliva se kurrikulumbeginsele	74



<b>2.4.5</b>	<b>Carl se kurrikulumbeginsels</b>	<b>77</b>
<b>2.5</b>	<b>BEDRYFSBEGINSELS VIR VERANTWOORD- BARE KURRIKULUMKONSULTASIE</b>	<b>78</b>
<b>2.6</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>80</b>

## HOOFSTUK 2

# KURRIKULUMKUNDE AS BEDRYFSBASIS VIR KURRIKULUMKONSULTASIE

### 2.1 INLEIDING

Soos wat dit in die inleidende hoofstuk gestel is, beoog hierdie studie om 'n bydrae te lewer ten opsigte van die handhawing en die verbetering van onderrigleerstandaarde in ontwikkelende Suid-Afrikaanse primêre skole. Die voorveronderstelling is dat 'n proses van kurrikulumkonsultasie wat ondersteun word met die gebruik van didaktiese kurrikulummateriaal, 'n oplossing kan bied. Dit is egter noodsaaklik dat 'n proses van kurrikulumkonsultasie op 'n verantwoordbare wyse voltrek moet word. Kurrikulumkonsultasie is in die eerste plek 'n kurrikulumverskynsel, en logies gesproke behoort die fundering daarvan vanuit die terrein van die kurrikulumkunde gedoen te word.

In 'n poging om die proses van kurrikulumkonsultasie op 'n verantwoordbare wyse te rig, sal bedryfsbeginsels vir verantwoordbare kurrikulumkonsultasie vanuit die terrein van die kurrikulumkunde geformuleer word. Die volgende aspekte van die terrein van die kurrikulumkunde sal ontleed word om bedryfsbeginsels vir verantwoordbare kurrikulumkonsultasie te formuleer:

- Die vraag na relevante kurrikula vir Suid-Afrikaanse primêre skole;
- Die onderwyser as hooftfunksionaris en primêre vernuwingsagent binne die proses van kurrikulumontwikkeling;
- Kurrikulumbekwaamhede as manifesterings van die graad van bemagtiging onder onderwysers in primêre skole;
- Die invloed van die ontwikkeling van Die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk op kurrikulumontwikkelaars in Suid-Afrika;
- Verskillende kurrikulumbenaderings;

- Sekere kurrikulumbeginsels; en
- Aanwysers van uitnemende primêre skole.

Vanuit die bespreking van die bogenoemde aspekte van kurrikulumkunde , kan daar dan 'n teoretiese raamwerk ontwerp word aan die hand waarvan verantwoordelike kurrikulumkonsultasie gelewer kan word. Die bedryfsbeginsels vir verantwoordbare kurrikulumkonsultasie kan dan deel uitmaak van die teoretiese raamwerk vir die bedryf van kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole.

## **2.2 DIE NOODSAAKLIKHEID VAN RELEVANTE KURRIKULUMONTWIKKELING IN ONTWIKKELENDE PRIMÊRE SKOLE IN SUID-AFRIKA - 'n PARADIGMAVERSKEUWING**

### **2.2.1 Die vraag na relevante kurrikula vir Suid-Afrikaanse primêre skole**

In 'n veranderende en ontwikkelende land soos die RSA, is dit noodsaaklik dat struikelblokke wat in die pad van ontwikkeling staan, verwyder moet word. Volgens Carl ( 1994:29 ) is die verwydering van kurrikula wat irrelevante leerervarings aan kinders bied, een van die heel eerste kurrikulumsake wat aandag verg. Suid-Afrika het kurrikula nodig wat leerlinge voorberei vir 'n volwasse lewe, insluitend die wêreld van werk, en indien daarin geslaag kan word om sodanige kurrikula te ontwikkel, sal relevante onderwys vir Suid-Afrikaanse skoolgangers verseker word.

Onlangse uitsprake oor die kwessie van relevante kurrikula dui daarop dat kurrikulumverandering uiters noodsaaklik is om relevansie te verseker. Volgens Die Unie ( 1994:20 ) is een van die grootste besware teen die onderwys in Suid-Afrika dat die klem te sterk val op die voorbereiding vir verdere akademiese opleiding, terwyl daar te min voorbereiding is vir die beroepswerklikhede van die land. Steyn ( 1991:110 ) bevestig dit dat groter versoening en integrasie tussen suiwer akademiesvormende en meer loopbaangerigte inhoude waarskynlik meer aanvaarbaar en haalbaar

is vir die Suid-Afrikaanse multikulturele samelewing. Werkkomitee 1 van die Nasionale Opleidingstrategie Inisiatief het weer 'n omgewingsverkenning rakende die huidige onderwys- en opleidingsisteme in Suid-Afrika en die omgewing waarbinne dit funksioneer, gedoen ( NOR 1994:7 ). Een van hulle bevindings sluit aan by die uitspraak van Steyn ( 1991:110 ) en dui daarop dat die onderwyssisteem geen betekenisvolle rol speel ten opsigte van die integrasie van die skoolverlater in die wêreld van werk nie. Ook De Klerk ( 1994:20 ) beaam hierdie bevinding wanneer sy waarsku dat leerlinge nie opgelei moet word vir werkloosheid nie. Sy beveel aan dat die onderwysdepartemente kurrikulumbepanning in samewerking met die privaatsektor moet doen om die konsep van werkkultuur en produktiwiteit op 'n verstaanbare en praktiese manier in die klassituasie aan die kind oor te dra. Volgens haar is kennis as basiese bousteen nog steeds onontbeerlik aangesien kritiese denke nie daarsonder kan plaasvind nie. Lipman in Shaw ( 1993:1 ) som miskien die leemte in die huidige kurrikula die beste op as hy opmerk dat **"...we want students to think for themselves, and not merely to learn what other people have thought..."** waarop De Vries ( 1994 : 13-18 ) antwoord dat "...kritiese, selfstandige denke by leerlinge sowel as by leerkragte ontwikkel moet word..."

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat daar kommer heers oor die relevansie van die huidige kurrikula. Dit blyk dat die regstelling van hierdie saak nie alleenlik deur die vervanging van kurrikuluminhoud kan geskied nie, maar dat onderwysers se kurrikuleringsvaardighede ook verder ontwikkel moet word. Dit is in hierdie verband dat kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole moontlik 'n deurslaggewende rol kan speel, naamlik om onderwysers doelmatig te bemagtig met betrekking tot kurrikuleringsvaardighede. Sou die verheffing van onderwysers se kurrikulumbekwaamheid nie plaasvind nie, kan die leerders, sowel as die land in die breë, ernstig benadeel word ( Carl 1994: 30 ). Dit wil dus voorkom asof daar 'n paradigmaterskuiwing sal moet plaasvind ten einde relevansie te verseker.



### 2.2.2 Die onderwyser as kernfokus van kurrikulumkonsultasie

Uit die probleemformulering ( sien paragraaf 1.3 ) en die vereiste van groter relevansie in onderwys ( sien paragraaf 2.2.1 ), blyk dit dat die onderwyser 'n kardinale rol in hierdie paradigmaskuif sal speel. Onderwysers is kernbelanghebbers in die proses om relevansie te verseker en sal oor bepaalde kurrikulumkennis, houdings en kurrikuleringsvaardighede moet beskik om sodanige relevansie te verseker. Die vraag ontstaan tereg na HOE die onderwysers hierdie kennis, houdings en kurrikuleringsvaardighede gaan bekom. Daar is verskillende moontlikhede om kurrikulumpotensiaal van onderwysers te ontwikkel, waarvan kurrikulumkonsultasie één opsie is.

Die primêre doel van kurrikulumkonsultasie is om die onderwyskorps te bedien van spesialiskennis sodat nuwe en relevante kurrikula suksesvol geïmplementeer kan word. Alhoewel kurrikulumkonsultasie van toepassing gemaak kan word op verskillende onderwysvlakke- en terreine, is dit die onderwyser wat die brandpunt daarvan uitmaak, aangesien kurrikulumverandering in die klaskamer deur hom teweeg gebring word.

Carl ( 1994:189 ) beskou die onderwyser as 'n sleutelrolspeler in die ontwikkeling van die kurrikulum. Hy benadruk die feit dat die onderwyser nie alleenlik 'n implementeerder van die kurrikulum moet wees nie, maar dat die onderwyser weliswaar 'n ontwikkelaar daarvan moet wees. Zeicher ( 1992:365 ) voel sterk daarvoor dat onderwysers self oor vakverwante aspekte besluite moet kan neem, maar dat hulle ook inspraak in kurrikulêre aspekte wat buite die klaskamer lê, moet hê. Colyn ( 1991:112 ) sluit hierby aan deur te noem dat onderwysers aktiewe agente van verandering moet word en in beheer van sake in hul klasse moet wees deurdat hulle met selfvertroue besluite moet kan neem. Clegg ( 1973:307 ) meld weer dat die onderwyser " die hart van die stelsel " is en dat die onderwyser in der waarheid **"...the manager of the curriculum..."** moet wees. Die standpunte van die genoemde kurrikulumkundiges dui op een sentrale gedagte, naamlik dat onderwysers

aktief betrokke by kurrikulumontwikkeling moet wees sodat hulle die rol van ontwikkelingsagent kan vervul.

Om selfstandig oor kurrikulumaangeleenthede besluite te kan neem, vereis dat onderwysers oor bepaalde kennis en kundighede moet beskik en bepaalde funksies moet kan vervul as **sigbare manifestasies van die graad van bemagtiging** ( Carl 1994:192 ). Die laasgenoemde uitlating deur Carl strook juis met die doel van kurrikulumkonsultasie, naamlik om onderwysers in staat te stel om die kurrikulum op 'n kreatiewe en geldige wyse te ontwikkel. Dit is dus sinvol om 'n profiel van 'n kurrikulumbekwame onderwyser te beskryf.

### 2.2.3 'n Profiel van 'n kurrikulumbekwame onderwyser

Omdat die konsep " kurrikulumbekwame onderwyser " deurgaans van toepassing gaan wees, is dit noodsaaklik om hierdie begrip eers van nader toe te lig. 'n Beskrywing van die profiel van 'n kurrikulumbekwame onderwyser het betrekking op hierdie studie aangesien dit aangewend kan word as een van die maatstawwe waarteen die effek van kurrikulumkonsultasie gemeet kan word. Maerhoff (1988:106) waarsku egter dat al die kurrikulumfunksies wat in só 'n profiel opgesluit lê, moet bydra tot effektiewer leer, aangesien dit andersins geen waarde sal hê nie. Dit is ten opsigte van hierdie argument waar didaktiese kurrikulummateriaal 'n dinamiese rol binne die proses van kurrikulumkonsultasie kan speel. Die uitkomstgerigtheid daarvan maak dit moontlik om die leerwins op 'n deurlopende wyse te bepaal, en dra daartoe by dat die ondersteuningsproses aan onderwysers 'n doelmatige bemagtigingsproses, soos wat Carl ( 1994:193 ) dit wil hê, kan wees.

Carl (1994:193) beskryf die kundighede waaroor 'n kurrikulumbekwame onderwyser beskik, soos volg: "Dit is egter veral tydens sillabusontwikkeling, vakkurrikulering, en mikrokurrikulering dat die bemagtigde onderwyser 'n besondere bydrae kan lewer. Dit is op hierdie areas wat funksies soos die volgende kenmerkend is van die doelmatig bemagtigde onderwyser, te wete kennisname en benutting van



inspraakkanale, betrokkenheid by vak- en sillabuskomitees, deelname aan vakverenigings, betrokkenheid by die sinvolle ontwikkeling van die skoolkurrikulum, die dinamiese ontwikkeling van 'n vakspanstelsel, inisiëring en fasilitering van relevante veranderinge, sillabusvertolking, seleksie van en selfs die skryf van toepaslike leerinhoude ( handboeke en ander materiaal ), ontwikkeling van die vaknaslaanwerke in die biblioteek, identifisering en benutting van gemeenskapsbronne, die op die hoogte bly van departementele riglyne en sillabusverwante omsendskrywes, klimaatskepping, die bemagtiging van kollegas, die reël en bywoning van vakverwante en professionele opleidingsgeleenthede, beplanning en evaluering van praktiese en projekwerk en die eksperimentering met vernuwende onderwysmetodes. Binne die klaskamer self word die bemagtigde onderwyser se funksies gemanifesteer in die wyse waarop die kurrikulum hanteer word. Dit sluit aspekte in soos dinamiese leskurrikulering, die eksperimentering met nuwe onderwysmetodes en werkswyses, eksperimentering met ander vakaangeleenthede, die doen van vakverwante aksienavorsing wat implikasies vir onderrigleergebeure het, die lees en skryf van vakartikels, die op die hoogte bly met en toepassing van die nuutste ontwikkelinge op vakgebied, die optree as vernuwingsagent ( ontwikkelaar, eksperimenteerder, inisieerder, fasiliteerder ), en ook die wyse waarop onderrig verwante aktiwiteite ( byvoorbeeld klaskamerorganisasie, diagnostiese en remediërende optrede, addisionele onderrig, opstel en evaluering van prestasievlakke, ensovoorts ) hanteer word ". Hierdie kundighede sou 'n goeie aanduiding gee van 'n kurrikulumbekwame onderwyser, en dus ook 'n proses van kurrikulumkonsultasie kan rig op die vaardighede wat by onderwysers ontwikkel behoort te word.

Die onderwyser as kurrikulumbekwame sal waarskynlik voortaan binne 'n bepaalde kurrikulumraamwerk of -denke moet funksioneer. Tot op hede ( 1996 ) was dit binne 'n Suid-Afrikaanse konteks hoofsaaklik gefokus op 'n " bo-na-onder " - benadering wat kurrikulumontwikkeling betref. Daar is tans ( 1996 ) bepaalde prosesse aan die orde om meer relevante onderwys vir Suid-Afrika te verseker en dit is noodsaaklik om hierdie kurrikulumdenke nader toe te lig. Dit wil voorkom asof die breë inligting wat

in Die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk ( Februarie 1996 ) gegee word, moontlik 'n bepalende funksie gaan vervul in die ontwikkeling van 'n kurrikulumraamwerk vir 'n toekomstige Suid-Afrika. Hierdie kurrikulumdenke toon 'n baie duidelike paradigmaskuif aan en, hoewel dit nog nie as beleid beskou kan word nie, sal die onderwyser hierbinne bepaalde funksies kan vervul. Kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole kan 'n besondere bydrae hier lewer deurdat onderwysers doelmatig bemagtig kan word om werkbare uitkomstgerigte kurrikulumbenaderings te ontwikkel.

#### **2.2.4 Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) : 'n Paradigmaverskuiwing in kurrikulumdenke**

##### **2.2.4.1 Inleiding**

Kurrikulumontwikkeling is 'n dinamiese en voortdurende proses. Dit behels dat die kurrikulum daaglik beïnvloed word deur die insette wat verskeie funksionaries op verskillende kurrikulumvlakke lewer. Die ekonomiese, sosiale en politieke eise verander ook voortdurend en daar kan dus afgelei word dat kurrikulumontwikkelaars daarby behoort aan te pas. Per se impliseer dit dan dat die proses van kurrikulumkonsultasie rekening en tred moet hou met die eise van die tyd. 'n Uitdaging wat tans aan kurrikulumontwikkelaars gestel word, is dat alle individue toegang tot gelyke onderwysgeleenthede moet hê. 'n Kurrikulumpraktyk wat tans ontwikkel word om aan hierdie eis te voldoen, is die Nasionale Kwalifikasieraamwerk ( **NKR** ) - 'n inisiatief wat uitkomstgerigte kurrikulering ondersteun. Deur kennis te neem van die laasgenoemde ontwikkeling kan sekere riglyne afgelei word sodat die proses van kurrikulumkonsultasie volgens die eise van die tyd voltrek kan word. Die **NKR** sal beter verstaan word indien sommige begrippe ter inleiding verduidelik word. 'n Deeglike begrip van die basiese konsepte bevorder dikwels 'n beter begrip van waaroor dit in die proses gaan.



#### 2.2.4.2 Terminologie- en begripsomskrywing

Die inligting wat hierna volg, dui op 'n paradigmaverskuiwing in kurrikulumdenke en gaan gepaard met die gebruik van baie nuwe en soms vreemde begrippe. Hierdie begrippe sal ook deurgaans in die verdere beskrywing van 'n kurrikulumkonsultasieproses gebruik word, en daarom is dit nodig om hulle verder toe te lig:

##### (a) Kurrikulum

Die begrip "curo" ( ek hardloop ) is van Latynse oorsprong en dui op 'n wedren, baan of renbaan ( Sönghe 1977:38 ). Wanneer daar verwys word na die opvoedingsbaan waarop die leerlinge onder leiding van die onderwyser (of opleier) op weg na volwassenheid beweeg, kan dit met "curo" in verband gebring word ( Carl 1994:36 ). Die moontlikheid moet in gedagte gehou word dat die opvoedingsbaan waarop leerlinge in baie skole beweeg, in der waarheid bepaal kan word deur die teksboeke wat deur die leerlinge en die onderwyser (opleier) gebruik word. Só 'n benadering sal, soos wat die verduideliking later in hierdie hoofstuk dit duidelik laat blyk, nie 'n geldige kurrikulumbenadering kan wees nie, aangesien die eindoeel van die kurrikulum van gister en vandag radikaal verskil ( sien paragraaf 2.2.1 ). Die gedagte behoort eerder te wees dat die opvoedingsbaan gerig is op voorbereiding vir die lewe, en dat kurrikuluminisiatiewe deurentyd op die laasgenoemde doelstelling behoort te fokus.

'n Belangrike bydrae tot die definiëring van die begrip "kurrikulum", is dié van Tanner & Tanner ( 1975:48-49 ) wat die kurrikulum sien as "...the planned and guided learning experiences, formulated through the systematic reconstruction of knowledge and experiences, under the auspices of the school, for the learners' continuous and wilful growth in personal - social competence ". Die siening dat die kurrikulum altyd beplan is, geniet egter nie oral steun nie. Kelly ( 1977:2 ) meen dat houdings en gesindhede wat deur leerlinge getoon word, nie noodwendig in die oorspronklike beplanning ingebou is nie. Carl ( 1986:14 - 15 ) se verduideliking van wat 'n

kurrikulum is, is redelik omvattend wanneer hy opmerk dat "...die kurrikulum 'n breë begrip is wat alle aktiwiteite, en dus ook vakkursusse wat tydens die gewone skooldag plaasvind, omvat. Dit sluit ook naskoolse beplande aktiwiteite soos verenigings en sport in. Dit vind alles binne 'n bepaalde sisteem plaas, is voortdurend aan verandering onderworpe en beoog om die leerder tot voller volwassenheid te begelei, sodat hy 'n bruikbare burger binne die gemeenskap kan word. "

Skrywers het uiteenlopende menings oor wat die kurrikulum werklik behels, maar Schubert ( 1986 : 26 - 34 ), asook Oliva ( 1988 : 5 - 6 ) bied verduidelikings daarvan aan wat baie gepas is vir hierdie studie. Schubert ( 1986 : 26 - 34 ) gebruik 'n karakterisering van die kurrikulum aangesien dit 'n wyer konseptualisering as bloot 'n definiëring weergee. Hy neem verskillende skrywers se beskouinge oor die konsep en analiseer dit dan. Hiervanuit maak hy 'n sinopsis van hul beskouinge. Carl ( 1995:32 ) het tot 'n sinopsis van Schubert se karakterisering gekom, en stel dit soos volg voor:

- Die kurrikulum is inhoud.
- Die kurrikulum is 'n program van beplande aktiwiteite.
- Die kurrikulum is beplande leeruitkomstes.
- Die kurrikulum is die kulturele reproduksie van 'n gemeenskap wat die betrokke kultuur reflekteer.
- Die kurrikulum is ervaring, met ander woorde, bepaalde aktiwiteite en ervarings wat tot leer lei.
- Die kurrikulum stel take en konsepte vas wat bereik moet word, of 'n voorafbepaalde doel wat byvoorbeeld die aanleer van 'n nuwe of verbetering van 'n vorige taak is.
- Die kurrikulum is 'n instrument vir sosiale rekonstruksie waar waardes en vaardighede aangeleer word wat kan help om die gemeenskap te verbeter.
- Die kurrikulum is " Currere ". Die fokus is op die individu sodat daar deur selfaktiwiteit selfontdekking kan plaasvind en hulle hulself kan leer ken - wie,

hoe en hoekom hulle só ontwikkel het. Groter selfbegrip is hier 'n kernaspek. Die kernfokus is outobiografies.

Hierdie bydrae van Schubert is waardevol omdat dit 'n holistiese prent van die kurrikulum skets. Aansluitend hierby voer Oliva ( 1988 : 5 - 6 ) aan dat die amorfte gebruik van die term kurrikulum tot verskillende interpretasies aanleiding gegee het. Voorbeelde van sulke interpretasies is:

- Kurrikulum is dit wat in die skool geleer word.
- Kurrikulum is 'n stel vakke wat gevolg word.
- Kurrikulum is inhoud.
- Kurrikulum is 'n studieprogram wat deur 'n leerder gevolg word.
- Kurrikulum is 'n pakket van materiaal.
- Kurrikulum is 'n klomp opeenvolgende kursusse.
- Kurrikulum is 'n stel gedragsdoelwitte.
- Kurrikulum is alles wat in 'n skool plaasvind, insluitend ko-kurrikulêre aktiwiteite, voorligting en interpersoonlike verhoudinge.
- Kurrikulum is alles wat deur die personeel beplan word.
- Kurrikulum is al die leerervaringe van die leerling in die skool.
- Kurrikulum is dit wat die leerder ervaar as gevolg van die skool se betrokkenheid ( sien Carl 1995 : 33 ).

Carl ( 1994 :38 ) gebruik die voorgenoemde interpretasies om te bevestig dat die begrip kurrikulum 'n enger ( 'n stel vakke ) sowel as 'n wyer ( al die leerervaringe wat 'n skool tydens en na skool aan leerders bied ) betekenis kan hê. Vir Walters ( 1985 : 1 - 3 ) is dit weer nodig om minstens tussen die volgende te onderskei:

- 'n Inrigtingskurrikulum ( byvoorbeeld skoolkurrikulum ), dit wil sê, die kursusse en hul samestellende vakke wat die inrigting aanbied;



- 'n Kursuskurrikulum ( byvoorbeeld ekonomies - wetenskaplike studierigting vir die senior sekondêre fase ), dit wil sê, die vakke en vaksamestellings wat vir 'n bepaalde kursus aangebied word;
- 'n Vakkurrikulum ( byvoorbeeld die kurrikulum vir Algemene Wetenskap ) wat 'n beskrywing en sistematiese ordening is van die doelstellings, doelwitte, inhoud, metodes, onderrigleeraktiwiteite, kurrikulummateriaal en evalueringsprosedures vir 'n vak.

Ten spyte van die feit dat die kurrikulum verskillend geïnterpreteer word, het die hedendaagse woord kurrikulum nog veel in gemeen met sy Latynse voorsaat: daar is 'n wegspringplek ( beginpunt ), 'n **baan wat afgelê moet word** ( kursus ), en 'n **eindpaal wat bereik moet word** ( doel of mikpunt ).

Omdat 'n kurrikulum nie alleenlik binne die skool gehanteer word nie, het dit die implikasie dat daar verskillende kurrikuleringsvlakke is. Carl ( 1986:17;1995:247 ) vermeld die volgende moontlike kurrikulumvlakke:

- die breë gemeenskap se wêreld- en lewensbeskouing wat as uitgangspunte vir die opvoedingsbeskouing ( en aldus ook kurrikula ) dien;
- regeringswetgewing om vir die implementering van opvoedingsbeskouinge voorsiening te maak;
- skoolfase- en skooltipebeplanning;
- vaksillabusontwikkeling;
- skoolkurrikulum;
- volledige vakkurrikulering; en
- onderrigleer ( klaskamer ) of mikrokurrikulering.

'n Kurrikulum kan dus 'n wyer sowel as 'n enger betekenis hê, afhangende van die verband waarbinne dit gebruik word, maar die verskillende interpretasies wat voorgehou is, is 'n aanduiding van die kompleksiteit van die definiëring van die begrip.



**(b) Breë kurrikulum**

'n Breë kurrikulum is 'n versameling vakke/onderrigaanbiedinge wat 'n bepaalde teikengroep ten doel het en waarbinne sodanige vakke/aanbiedinge gestruktureer en verbandhoudende vereistes gestel word. 'n Breë kurrikulum word altyd in terme van 'n betrokke teikengroep gekwalifiseer, byvoorbeeld die breë kurrikulum vir die senior sekondêre fase, die breë kurrikulum vir graad 1, die breë kurrikulum vir die verwerwing van 'n bepaalde beroepsertifikaat ( KODH 1991 : 58 ).

**(c) Vaksillabus**

Cawood et al. ( 1980 : 23 ) beskryf 'n sillabus as "... 'n sistematiese keuse en ordening van kennisinhoud uit 'n bepaalde wetensgebied ". Hierdie kennisinhoud word gewoonlik vir 'n vasgestelde tydperk deur 'n onderwysowerheid of 'n eksaminerende liggaam voorgeskryf. Die kennisinhoud moet dan aan bepaalde standaarde en vereistes voldoen, en word in ooreenstemming met die besondere ontwikkelingspeil en verstandelike vermoë van die leerders gekies ( Cawood et al. 1982 : 69-70 ). Die term " eksaminerende liggaam " kan egter nie tans ( 1996 ) as van toepassing beskou word nie, aangesien eksamens slegs een voorbeeld van 'n evalueringsmetode is. Daar bestaan tans ( 1996 ) 'n tendens om uitkomsgerigte sillabusse saam te stel ( sien die Wes-Kaaplandse Geprovinsialiseerde Aardrykskunde - sillabusse van 1995 ) sodat duidelike kriteria beskikbaar is vir effektiewe deurlopende evaluering. Daar bestaan dus 'n waarskynlikheid dat " eksaminerende liggame " vervang kan word met " evalueringsoutoriteite " ( sien ook paragraaf 2.1.4.6 ). Dit moet vir die doel van hierdie studie baie duidelik gestel word dat sillabusse slegs kerninhoud bevat en nie leerinhoud nie. Die leerinhoud word in detail aangetref in handboeke, vakliteratuur, onderrigmodules, onderwysmedia en ander. Die klasonderwyser beskik dan oor die vryheid om die sillabus se kerninhoud deur addisionele leerinhoud aan te vul, terwyl die ordening daarvan ook deel vorm van sy mikrokurrikulering ( Carl 1995 : 109 ).

**(d) Vakkurrikulum**

'n Vakkurrikulum behels meer as net die doelstellings en geselekteerde kerninhoude soos wat dit in 'n sillabus beskryf word. Die vakkurrikulum sluit alle besonderhede in vir 'n bepaalde kursus of skoolfase wat die onderwyser ( of opleier ) mag benodig om die vak doeltreffend te kan onderrig. Dit behoort genoeg buigsaamheid te besit om nie die onderwyser se inisiatief te demp om onder andere te kan individualiseer en eksperimenteer nie ( Cawood et al. 1982 : 68-69 ). 'n Vakkurrikulum behels 'n beskrywing van sistematies geselekteerde en geordende doelstellings, inhoud, onderrigleeraktiwiteite en ervarings, onderwysmetodes en evalueringsprosedures vir 'n vak. Dit beteken egter nie noodwendig dat alle komponente altyd teenwoordig sal wees nie (RGN-Werkkomitee : Kurrikulering vir Hoogbegaafde leerlinge 1984 : 2).

Aansluitend hierby kan 'n vakkurrikulum die volgende aspekte bevat om genoeg buigsaamheid te verleen:

- Die relatiewe plek van die vak ten opsigte van die groter opvoedings- en onderwysgeheel ( rasionaal ).
- Ondersoeke, analyses en behoeftepeilings in die besondere vak.
- Die aard van onderwyseropleiding en indiensopleiding in die betrokke vak.
- Die besondere leerbehoeftes wat die vak stel.
- Oorhoofse doelstellings.
- Kerninhoude.
- Leerinhoude.
- Onderrig- en leerdoelwitte ( bekwaamhede of uitkomstes ).
- Besondere metodes en tegnieke.
- Besondere media.
- Besondere leerlingaktiwiteite.
- Besondere leerlingevaluering.

- Besondere kontekstuele evaluering van alle aspekte van die vakkurrikulum ( ook genoem situasie-analise of voortdurende evaluering van die konteks waarbinne ontwikkeling plaasvind ) ( Carl 1986 : 18 - 19 ).

Carl ( 1994 : 44 ) verduidelik dat die ontwikkeling van die vakkurrikulum deur middel van geleenthede en onderrigleidingsmoontlikhede soos vakvergaderings, vakverenigings, studiegroepe by onderwysersentra of vakgroepe by onderwysunies kan plaasvind. Indien die onderwyser ( opleier ) aktief betrokke is by vakkurrikulumontwikkeling, kan dit lei tot 'n meer effektiewe onderrigleersituasie, sowel as tot groter onderwyserbevoegdheid van 'n vakonderwyser.

Die vakkurrikulum is dus 'n verdere verfyning van die sillabus wat gesien kan word as 'n raamwerk waarbinne onderwysers se deelname aan vakkurrikulumontwikkeling manifesteer.

#### (e) **Kurrikulumontwikkeling**

Vir die doel van hierdie studie word daar by Carl ( 1995:40 ) aangesluit wat kurrikulumontwikkeling beskou as 'n oorkoepelende en deurlopende proses waarin stelselmatigheid en planmatigheid vanaf ontwerp tot evaluering sterk figureer. Dit behels 'n aantal fases, naamlik die kurrikulumontwerp, -disseminasie, -implementering en -evaluering. Die eindoeel van kurrikulumontwikkeling is om deur middel van 'n meer doeltreffende en sinvolle kurrikulum meer doeltreffende onderwys daar te stel, en daarom verg enige verandering deeglike beplanning. Die proses van kurrikulumontwikkeling geskied meesal aan die hand van sy kenmerkende fases, maar die orde en die intensiteit van die onderskeie fases word telkens deur die tipe verandering wat nodig mag blyk, bepaal. Die dinamiek van die kurrikulumontwikkelingsproses word veral deur twee skrywers toegelig, en dit is sinvol om hulle sienswyses te beskryf:

Mostert ( 1986 : 8-9 ) identifiseer ses toonaangewende fases om aan te toon hoedat die proses van kurrikulumontwikkeling kan verloop:

**Tabel 2 : Mostert se Kurrikulumfases**

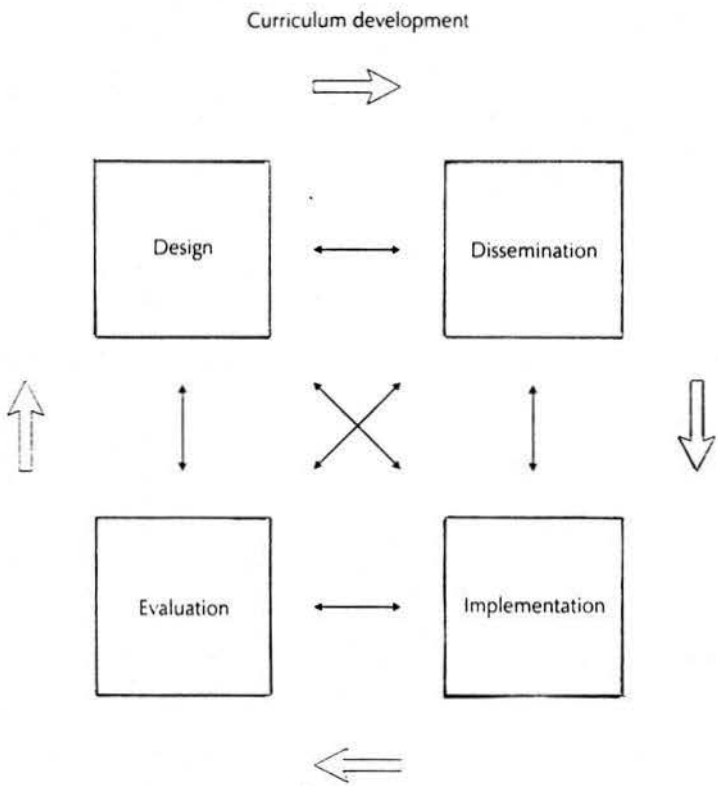
FASE	HANDELINGE
1. Inisiëring	'n Aanloopondersoek word geloods
2. Beplanning	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 'n Situasie-ontleding</li> <li>- Formulering van doelstellings</li> <li>- Bepaling van kriteria vir die seleksie van inhoud</li> <li>- Beplanning van 'n eksperimentele ontwerp</li> </ul>
3. Ontwikkeling	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleksie en ordening van leerinhoud en verfyning van doelstellings</li> <li>- Verskaffing van didaktiese riglyne</li> <li>- Produksie van onderwysmateriaal</li> <li>- Ontwikkeling van evalueringsmeganismes</li> <li>- Voorleggings aan deskundiges vir evaluering</li> </ul>
4. Uittoetsing	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Onderwyservoorbereiding vir die onderrigtaak</li> <li>- Die onderrig</li> <li>- Formatiewe evaluering</li> <li>- Hersiening</li> </ul>



5. Implementering	<ul style="list-style-type: none"><li>- Beplanning van die leerinhoude</li><li>- Disseminasie</li><li>- Oriëntering van die onderwysers</li><li>- Onderrig</li></ul>
6. Summatiewe Evaluering	<ul style="list-style-type: none"><li>- Eindevaluering van die program</li></ul>

Carl ( 1995 : 48 ) se uiteensetting van die proses van kurrikulumontwikkeling, bestaan slegs uit vier fases. Die volgende model is 'n duidelike illustrasie van sy model en dui die wisselwerking tussen die onderskeie fases aan:

**Figuur 1 : Carl se Kurrikulumfases**



**Bron : Carl ( 1995 : 48 )**

**Kurrikulumontwerp** is daardie fase waartydens 'n nuwe kurrikulum beplan word, of waartydens herbeplanning en hersiening van 'n bestaande kurrikulum gedoen word nadat 'n volledige herevaluering gedoen is. Hierdie fase het gewoonlik 'n aantal kenmerkende komponente wat onder andere insluit doelgerigtheid, inhoude, metodes, leerervarings en evaluering. **Kurrikulumdisseminasie** ( wat dikwels in die kurrikulumliteratuur met implementering gelykgestel word ) is daardie fase in kurrikulumontwikkeling waartydens die kurrikulumgebruikers gereedgemaak en voorberei word vir die beoogde implementering. Dit word gedoen deur die verspreiding of bekendmaking van inligting, gedagtes, en begrippe om alle betrokkenes gereed te maak vir, en op die hoogte te bring van, die beoogde kurrikulum. Tydens **kurrikulumimplementering** word die betrokke ontwerp in die praktyk toegepas. **Kurrikulumevaluering** is daardie fase waartydens nie net die geslaagdheid en effektiwiteit van die kurrikulum geëvalueer word nie, maar ook die uitwerking daarvan op die leerders. Daar kan dus 'n onderskeid getref word tussen kurrikulumgerigte en leerdergerigte evaluering ( Carl 1994 : 54-55 ).

#### (f) **Kurrikulering**

Daar bestaan 'n mate van twyfel oor die onderskeid wat getref kan word tussen kurrikulering en kurrikulumontwikkeling. Carl ( 1994 : 44 ) beskou kurrikulering as die sistematiese en doelmatige beplanningshandeling waartydens komponente soos onder andere doelstellings, doelwitte, situasie-analise, seleksie en ordening van leerervaringe, beplanning van die onderrigleersituasie, implementering en leerlingevaluering sterk figureer. Alhoewel die laasgenoemde komponente van kurrikulering ook tydens die proses van kurrikulumontwikkeling kan voorkom, wil dit voorkom asof kurrikulering 'n enger handelingsproses as kurrikulumontwikkeling is. Kurrikulering as handeling kom voor tydens die onderskeie fases van kurrikulumontwikkeling, en die komponente daarvan geskied nie altyd in dieselfde orde nie. Die situasie sal bepaal watter komponent as vertrekpunt dien. Al die komponente van kurrikulering sal ook nie altyd plaasvind nie, en daar is reeds

vermeld dat kurrikulering ook op verskeie vlakke kan plaasvind.

**(g) Kurrikulumraamwerk**

'n Raamwerk is 'n geskrewe dokument waarin algemene beleid vir een of meer onderrigaanbieding(-e) in 'n bepaalde vak uiteengesit word en bevat die volgende, te wete die breë doelstellings vir die onderrigaanbieding(-e), die dienooreenkomstige geselekteerde en geordende kerninhoud in die vorm van onderwerpe/temas as opskrifte, en sekere riglyne ( Carl 1994 : 45 ). Kurrikulumraamwerke wat tans aan die orde is ( soos byvoorbeeld die kurrikulumraamwerk vir Algemene en Voortgesette Onderwys- en Opleiding, Desember 1995 ) sluit die volgende aspekte in:

- Opvoedingsvlakke;
- 'n Visie vir onderrig en leer;
- 'n Missie vir onderrig en leer;
- Beginsels vir onderrig en leer;
- Beginsels vir kurrikulumontwerp;
- Organisering van Onderrig en Leer ( Onderrigfases );
- Essensiële leeruitkomstes;
- Areas van Leer;
- Die kritiese rol wat tale in die kurrikulum speel;
- Die verband tussen leeruitkomstes en kurrikulumevaluering; en
- Die implikasies wat 'n uitkomstgerigte kurrikulum vir onderwysers en opleiers inhou.

**(h) Sinopsis**

'n Sinopsis is 'n samevatting van die voorgeskrewe doelstellings, leerinhoude en evalueringstandaarde vir 'n onderrigaanbieding waarvan die vlak van volledigheid sodanig is dat die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad sy sertifiseringsfunksie aan die hand daarvan kan uitvoer ( KODH 1991 : 57 ). 'n Sinopsis verrig dieselfde funksie



as 'n eenheidstandaard, wat die spesifieke uitkomstes asook die evalueringskriteria van 'n onderrig-aanbieding insluit ( sien paragraaf 5.4.3.4 ).

#### (i) Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk

'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk spesifiseer leer in terme van nasionaal en internasionaal aanvaarde uitsette ( uitkomstes of " outcomes " ). Dit is die instrument wat dit moontlik maak om 'n geïntegreerde benadering tot onderwys en opleiding te aanvaar, die individu te bemagtig en leerkulture en toepaslike vaardighede te ontwikkel wat deur 'n opgevoede en opgeleide bevolking benodig word ten einde 'n bydrae tot hul eie en die land se ekonomiese welvaart te kan lewer ( NOR 1994 :10 - 12 ). Die doel van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk is om:

- 'n regverdige waardebeoordelingstelsel in gebruik te stel wat prestasie teen duidelik omskryfde standaarde kan meet;
- 'n dinamiese en buigbare stelsel te vestig wat in staat is om vinnig by nuwe ontwikkelings in die arbeidsmark, werkplek, onderwys en opleiding aan te pas;
- meer mense aan te moedig om aan verdere onderwys en opleiding deel te neem;
- leer te ontwikkel wat relevant tot en ontvanklik vir die behoeftes van die individu, die ekonomie, en die samelewing is;
- toegang tot leer te bevorder;
- 'n verskeidenheid van roetes tot kwalifikasies te voorsien;
- die kwalifikasiestrukture te vereenvoudig; en
- kwaliteit op nasionale vlak te verseker.

**(j) Kwalifikasie**

'n Kwalifikasie is die erkenning van bekwaamheid in 'n sekere rigting. Die vereistes wat nodig is om 'n sekere kwalifikasie te verwerf, word deur middel van eenheidstandaarde in die vorm van spesifieke uitkomstes beskryf. Die bereiking van spesifieke uitkomstes lei uiteindelik tot die realisering van die algemene doel van Onderwys-en Opleiding wat met behulp van essensiële uitkomstes aangedui word ( verwerk uit NDE 1996 : 27 )

**(k) Eenheidstandaard ( “ Unit Standard ” )**

'n Eenheidstandaard is 'n stel kriteria wat deur middel van nasionaal en internasionaal aanvaarde spesifieke uitkomstes neergelê word. Dit is aan die hand van spesifieke uitkomstes waarmee die bekwaamheid van 'n leerder bepaal word. Eenheidstandaarde sluit ook kriteria in wat toegepas moet word om te bepaal of leerders werklik 'n spesifieke uitkoms bereik het. 'n Standaardeenheid word op 'n sekere vlak van Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk geregistreer ( National Department of Education 1996 : 15 ).

**(l) Essensiële Uitkomstes ( “ Essential Outcomes ” )**

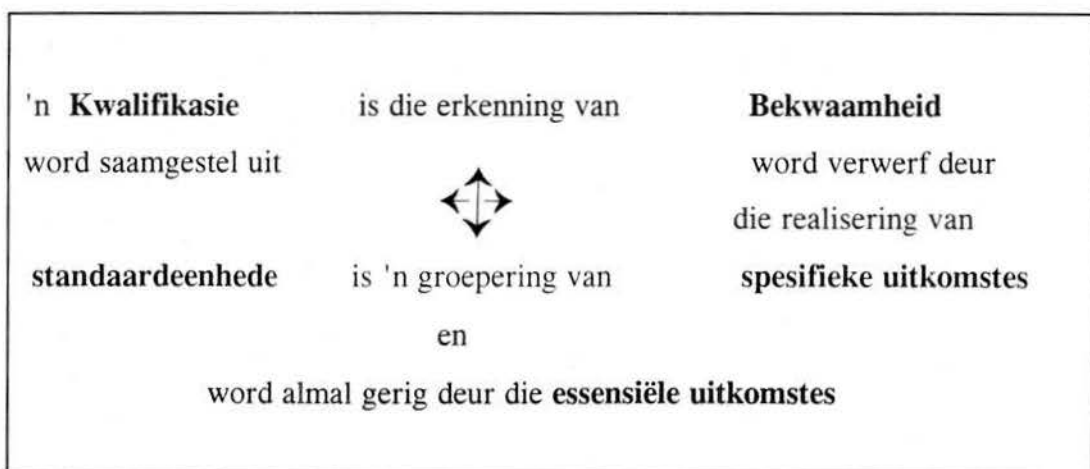
Essensiële uitkomstes is daardie mikpunte wat as einddoel van Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk dien. Alle kurrikula moet uiteindelik deur die essensiële uitkomstes gerig word ( sien paragraaf 2.2.4.6 ). Daar kan dus gekonstateer word dat essensiële uitkomstes kruis-kurrikulêr toegepas kan word. Dit beteken dat essensiële uitkomstes van toepassing is op alle areas van leer. Leerders op elk van die vlakke soos voorgestel in die Nasionale Kwalifikasieraamwerk sal dus die essensiële uitkomstes in 'n mindere of meerdere mate moet realiseer ( NDE 1996 : 15,26 ; CFC 1995 : 2 ).

**(m) Spesifieke Uitkomstes ( " Specific Outcomes " )**

Spesifieke uitkomstes beskryf die leeruitkomstes wat leerders op verskillende moeilikheidsgrade en binne bepaalde kontekste kan realiseer. Spesifieke uitkomstes maak dit moontlik om leerlinge se bekwaamheid aan kriteria te meet, en dra dus by tot die effektiewe implementering van 'n uitkomsgerigte kurrikulum (NDE 1995:4,9).

**(n) Die verband tussen : Kwalifikasie, Eenheidstandaard, Bekwaamheid, Spesifieke Uitkomstes en Essensiële Uitkomstes**

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk is geskoei op uitkomsgerigte onderrigleer, en indien leerders sekere kwalifikasies wil verwerf, sal die realisering van groeperings van uitkomstes uiteindelik lei tot die verwerwing van spesifieke kwalifikasies. Die volgende diagram verduidelik hoedat essensiële en spesifieke uitkomstes uiteindelik kan kulmineer in die verwerwing van 'n kwalifikasie:



**Brøn : NDE FEB ( 1996 : 27 )**

Die reeks konsepte wat in die voorafgaande paragrawe slegs sinopties verduidelik is, sal meer volledig verklaar word waar hulle in konteks gebruik word.



#### 2.2.4.3 'n Rasionaal vir die implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk

Die grootste enkele invloed op die strukturering van kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrika, is die ontwikkeling van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk ( voortaan NKR ) Die doel van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk is om 'n geïntegreerde benadering tot onderwys- en opleiding só te ondersteun dat landsburgers op 'n geldige en regverdigde wyse erkenning sal ontvang vir die realisering van uitkomstes waar dit ookal in 'n erkende kursus aangebied word ( NDE 1996 : 31 ). Laasgenoemde beginsel word soos volg in die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (Maart 1995:15) verduidelik: **" An integrated approach to education and training, linked to the development of a new National Qualifications Framework ( NQF ) based on a system of credits for learning outcomes achieved, will encourage creative work on the design of curricula and the recognition of learning attainments wherever education and training are offered. "** Die rasionaal vir die laasgenoemde inisiatief, asook die voorgestelde werkswyse en struktuur, is uiters dinamies van aard en verdien beslis verdere toeligting.

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk is 'n inisiatief om onderwys en opleiding op só 'n wyse te integreer dat daar maksimale leergeleenthede vir alle Suid-Afrikaners ontwikkel kan word. Een van die grondmotiewe is dat individue in die geleentheid gestel moet word om op 'n kontinue wyse te kan leer en erkenning daarvoor te ontvang. Drie uitdagings het veral aanleiding gegee tot die ontwikkeling van hierdie raamwerk:

- 'n Regverdigde stelsel van onderwys en opleiding wat alle Suid-Afrikaners kan akkommodeer moet ontwikkel word. Só 'n stelsel behoort leerders in konvensionele skole, kolleges en alle ander formele opleiding- en onderwysinstansies te dien, maar moet ook voorsiening maak vir daardie individue wat nog nooit in die verlede formele onderwys- en opleiding geniet het nie;

- Die huidige strukturerings van onderwys en opleiding in Suid-Afrika slaag nog nie daarin om ekonomiese groei te bewerkstellig, en sodoende van ons land 'n beduidende internasionale mededinger te maak nie;
- Onderwys en opleiding was verwyderd van mekaar ten opsigte van die wyse waarop beide gestruktureerd was, maar ook ten opsigte van die dink wat die gemeenskap oor beide gehad het. Akademiese studie het byvoorbeeld 'n hoër aansien as beroepsgeoriënteerde opleiding geniet ( NOR 1995:6 ).

Om die bogenoemde uitdagings die hoof te bied, is daar sekere mikpunte deur die Witskrif (NDE 1996 : 17 ; HSRC 1995 : 6 ) gestel: Moderne gemeenskappe benodig die verwydering van kunsmatige hierargieë, en het 'n behoefte aan landsburgers:

- met 'n sterk basiese opvoeding;
- wat die wil openbaar om voortdurend te leer;
- wat kan aanpas by nuwe kennis, vaardighede en tegnologieë en wat dit verder kan ontwikkel;
- wat by 'n verskeidenheid van beroepe kan aanpas as dit noodsaaklik word;
- wat self verantwoordelikheid kan aanvaar vir hulle prestasie;
- wat hoë standaarde stel en wat dit bereik; en
- landsburgers wat met mekaar kan saamwerk tot voordeel van hulleself maar ook tot voordeel van die gemeenskap.

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk stel dus die beskikbaarheid van 'n kurrikulumraamwerk voor waarbinne dit vir landsburgers moontlik sal wees om op 'n kontinue wyse te leer en te vorder - die sogenaamde " **lifelong learning** " -beginsel ( Report of the Ministerial Committee for the development work on the NQF

1996:15 ). Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, kan soos volg voorgestel word:

**Tabel 1 : Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk**

**PROPOSED STRUCTURE FOR AN NQF**

NQF Level	Band	Types of Qualifications and Certificates		Locations of Learning for units and qualifications		
8	Higher Education and Training Band	Doctorates Further Research Degrees		Tertiary / Research / Professional Institutions		
7		Higher Degrees Professional Qualifications		Tertiary / Research / Professional Institutions		
6		First Degrees Higher Diplomas		Universities / Technikons / Colleges / Private / Professional Institutions / Workplace / etc.		
5		Diplomas, Occupational Certificates		Universities / Technikons / Colleges / Private / Professional Institutions / Workplace / etc.		
Further Education and Training Certificates						
4	Further Education and Training Band	School/College/Training Certificates Mix of units from all		Formal high schools/ Private/ State schools	Technical/ Community/ Police/ Nursing/ Private colleges	RDP and Labour Market schemes/ Industry Training Boards/ Unions/ Workplace, etc.
3		School/College/Training Certificates Mix of units from all				
2		School/College/Training Certificates Mix of units from all				
1=General Education and Training Certificates =4						
	General Education and Training Band	Senior Phase	ABET Level 4	Formal schools (Urban/ Rural/ Farm/ Special)	Occupation/ Work-based training/ RDP/ Labour Market schemes/ Upliftment programmes /Community programmes	NGOs/ churches/ Night schools/ ABET programmes /Private providers/ Industry training boards/ Unions/ Workplace, etc.
		Intermediate Phase	ABET Level 3			
		Foundation Phase	ABET Level 2			
			ABET Level 1			
		Pre-school				

**Bron : Report of the Ministerial Committee for the development work of the NQF ( 1996 : 5b )**

Die **NKR** stel verskillende vlakke voor waarvolgens leerders kan vorder. Daar is agt vlakke wat hiërargies vanaf vlak 1 tot vlak 8 ontwikkel, waar vlak 1 die begin van



die ontwikkeling is en vlak 8 die hoogste ontwikkelingspeil voorstel. Die primêre skoolsituasie, waarop hierdie studie by uitstek gerig is, maak deel uit van die eerste ontwikkelingsvlak. Die eerste vlak van ontwikkeling ( " **General Education and Training Certificate** " ) maak ook voorsiening vir leerders wat nie die voorreg van primêre skoolopvoeding gehad het nie, om in 'n parallelle baan, die sg. " Adult Basic Education and Training " - baan hierdie opvoeding in te haal. Wat insiggewend van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk is, is dat daar ook nou erkenning gegee kan word vir die verwerwing van vaardighede en kennis wat vroeër verwerf is en wat nie noodwendig binne die formele onderwyssektor plaasgevind het nie ( die sogenaamde " Recognition of Prior Learning " ). Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk maak dit dan vir individue moontlik om nasionale kwalifikasies deur 'n verskeidenheid van meganismes of plekke van leer te verwerf ( NOR 1995:19 ). Die volgende is voorbeelde van sulke meganismes:

- Informele onderwys in die gemeenskap, tuis asook by die werk;
- Skoolopvoeding: voltyds óf deelyds;
- Kursusse wat deur werkgewers aangebied word;
- Formele onderwys aan enige opvoedkundige en/of opleidings instansie;
- Onderwys wat deur streeks-ontwikkelingskemas verskaf word;
- Afstandonderrig;
- Onderwys wat deur kerklike instansies verskaf word; en
- Onderwys wat deur nie-regeringsinstansies ( " NGO's " ) verskaf word.

Die proses en die struktuur vir die implementering van kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrika is veral vir die doel van hierdie studie van toepassing op die eerste ontwikkelingsvlak van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk. Dit is op hierdie ontwikkelingsvlak waar konsultasie die nodige ondersteuning kan verleen om die onderrigleerproses op 'n verantwoordbare wyse te laat voltrek. Wanneer die verskeidenheid van meganismes waardeur 'n primêre skoolkurrikulum ontsluit kan word in oënskyn geneem word, ontstaan die kommer oor die kurrikulumbekwaamheid van die opvoeders ( opleiers én onderwysers ). Kwessies

soos die ontwerp van vakkurrikula, die implementering van effektiewe onderwysmetodes en evalueringstrategieë raak dan weer eens prioriteite wat aangespreek moet word ten einde kwaliteit-onderwys te waarborg. Nou gaan dit nie meer oor die bemagtiging van nêr onderwysers in skoolinstansies nie, maar word kurrikulumkonsultasie van toepassing op alle instansies wat mag kwalifiseer om individue in die eerste ontwikkelingsvlak op te voed.

Die sentrale gedagte van die NKR, naamlik om individue in staat te stel om erkenning te kry vir bekwaamhede (a) waar ookal dit verwerf is; en (b) wanneer ookal dit verwerf is, skep 'n geleentheid vir kreatiewe kurrikulumontwikkeling. Kurrikula sal nou uitkomsgerig moet wees sodat die voortdurende verwerwing van bekwaamhede oral, en nie net in skole nie, gemonitor kan word. Dit maak 'n geldige wyse van deurlopende evaluering noodsaaklik, en hou vir kurrikulumontwikkelaars veral die volgende implikasies in:

- tydens kurrikulumontwerp behoort geldige kriteria ingebou te word waarvolgens deurlopende evaluering op 'n geldige (meetbare) wyse voltrek kan word; en
- die verskaffers van onderwys- en opleiding sal opgelei moet word om uitkomsgerigte kurrikula effektief te kan implementeer.

Dit is dan veral hier waar 'n proses van kurrikulumkonsultasie 'n besondere bydra kan lewer. Kurrikulumkonsultante kan enige instansie of individu wat mag belangstel en kwalifiseer vir die verskaffing van leerlewering begelei om uitkomsgerigte onderrigleer effektief en geldig te implementeer.

#### **2.2.4.4 'n Integrasie van Onderwys en Opleiding : Enkele sienswyses**

'n Tendens wat die ontwikkeling van kurrikula dinamies kan beïnvloed, is die integrering van onderwys en opleiding. 'n Moontlike gevolg van só 'n integrasie is dat kurrikula, selfs op primêre skoolvlak, gebalanseerd ontwerp moet word om

beide beroepsgerigte en akademiese inhoude te akkommodeer. Sedert 1992 het daar 'n sterk tendens ten opsigte van die integrasie van onderwys en opleiding ontstaan. Hierdie tendens word in verskeie gesaghebbende dokumente vermeld, te wete:

- **National Education Policy Investigation ( 1992 )**
- **The Education Renewal Strategy ( 1992 )**
- **Policy Framework for Education and Training ( Januarie 1994 )**
- **Discussion Document on a National Training Strategy Initiative ( April 1994 )**
- **Implementation Plan for Education and Training ( Mei 1994 )**
- **White Paper on Education and Training ( Maart 1995 )**
- **Draft National Qualification Framework Bill ( Junie 1995 )**
- **South African Qualifications Authority Act ( Oktober 1995 )**
- **Curriculum Framework For General and Further Education and Training ( Desember 1995 )**
- **Lifelong Learning Through a National Qualifications Framework ( Februarie 1996 )**

Die uitgangspunt van hierdie dokumente dui op 'n integrasie van die onderwys en opleidingsektore sodat die een 'n deelversameling van die ander word. Twee wyses waarop só 'n integrasie kan plaasvind, is voorgestel en beide het skerp kommentaar ontlok. Die een denkskool stel voor dat onderwys en opleiding in só 'n mate moet saamsmelt sodat daar geen onderskeid bestaan nie. Die ander voorstel is dat die onderwys- en opleidingsektore hulle eie etos moet behou en in parallelle bane moet funksioneer, terwyl hulle gesamentlik bestuur moet word deur een beheerligaam. Die eerste voorstel is veral deur die ANC aangehang. Die Departement van Mannekrag, asook die Departement van Nasionale Opvoeding, was weer ten gunste van die tweede voorstel. Die moontlike integrering van onderwys en opleiding het ook ander argumente ontlok.



Die onderwyssektor was veral besorg oor die feit dat onderwyskurrikula te eng in hulle fokus sou raak en uiteindelik bloot vaardighede wat vir die wêreld van werk bedoel is, sou insluit. Die opleidingsektor het weer sy bekommernis uitgespreek dat 'n volledige integrasie tussen onderwys en opleiding sou lei tot 'n onrealistiese nastrewing van " hoë " akademiese standaarde in die opleidingswêreld.

'n Moontlike oplossing om onderwys en opleiding op 'n sinvolle wyse te integreer is gesoek in die identifisering van breë leerareas. Die volgende leerareas is geïdentifiseer:

- " Agriculture and Nature Conservation "
- " Arts and Artistic Crafts "
- " Business "
- " Commerce and Management Sciences "
- " Communication Science and Languages "
- " Education, Training and Development "
- " Engineering and Manufacturing Processes "
- " Human and Social Sciences "
- " Law "
- " Military Science and Security "
- " Mathematics "
- " Medical Sciences "
- " Health and Social Services "
- " Natural and Life Sciences "
- " Utility Services "

Die bogenoemde leerareas het egter skerp kritiek uitgelok. Volgens die formele onderwyssektor is die bogenoemde leerareas 'n beroepsgerigte kurrikulum wat onderwys 'n opleidingskarakter sal gee. Die onderwyssektor huldig die mening dat dit die vakdissiplines is wat in elk geval die basis neerlê vir die beoefening van die sogenaamde beroepsvelde. Daarom stel hulle voor dat die bogenoemde vakdissiplines

tog die breë leerareas van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk moet uitmaak.

Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding ( Maart 1995:26 ) huldig die volgende siening oor die moontlike samesmelting van die onderwys- en opleidingsektor. Daar word vermeld dat 'n besliste skeiding tussen die onderwys- en opleidingsektor nie aanvaarbaar is nie. Die integrasie tussen onderwys en opleiding behoort gesoek te word in die nastrewing van 'n gemeenskaplike doel wat daarop gemik moet wees om betekenisvolle leerervarings aan individue te bied met behulp waarvan hulle deeglik voorberei kan word vir die geleentheid wat die lewe bied . Dit word soos volg gestel: **"...the provision of meaningful learning experiences which will prepare learners more effectively for life's opportunities "** ( Die Witskrif oor onderwys en opleiding 1995:26 ). In aansluiting by hierdie argument stel Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding ( Maart 1995:26 ) metodes voor waarop die integrasie tussen Onderwys en Opleiding moontlik gemaak kan word: **" An integrated approach to education and training will link one level of learning to another, and will enable successful learners to progress to higher levels without restriction, from any starting point in the education and training system . "** Hieruit blyk dit dat individue vanaf enige beginpunt in die onderwys- en opleidingsstelsel na hoër opvoedingsvlakke kan vorder sonder dat hulle beperk word. Die woorde **"...without restriction..."** beteken volgens Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995:26) die volgende: **" Learning and skills which people have acquired through experience and on-site training or self-education could be formally assessed and credited towards certificates, in order to enable them to qualify for entry to additional education and/or training . "**

Individue sal dus kan toetree tot meer formele onderwys en/of opleiding op grond van die waarde wat aan hulle verworwe bekwaamhede toegeken is, terwyl die bekwaamhede nie noodwendig aan formele opvoedinginstansies verwerf moes word nie.

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk moet egter nie gesien word as 'n metode

waarvolgens individue enige kennis en vaardighede kan aanbied om toelating tot enige studierigting te kry nie, soos wat die volgende aanhaling dit beklemtoon: **"...The NQF will not, however, credit any skill for any course - only those which are relevant to the learning or career pathway which a learner wants to follow"** (NDE 1996:19). Oor hoe daar besluit gaan word oor watter kennis en vaardighede vir watter kursusse sal geld, is daar nog nie duidelikheid nie (Maart 1996). Wat wel genoem word, is dat **"...the NQF will enable all existing public and private sector education and training providers to assist in formulating and registering appropriate national standards in their specialist fields through respective standards bodies and to seek recognition for their programmes in terms of such defined standards"** (NDE 1996:20).

Kennisname van die sienings oor die integrering van onderwys en opleiding is van deurslaggewende belang vir die ontwerp van 'n model vir kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole. Dit wil voorkom asof die argumente rondom die integrasie van onderwys en opleiding in der waarheid debatte is wat 'n beduidende invloed op kurrikulumverandering kan hê, soos wat Die Witskrif (Maart 1995:26) tereg opmerk: **"...new, flexible and appropriate curricula are needed that cut across traditional divisions of skills and knowledge, with standards defined in terms of learning outcomes and appropriate assessment practices."** Die moontlike integrasie van onderwys en opleiding kan dus die samestelling van nuwe kurrikula dinamies beïnvloed, soos wat dit reeds in die inleidende paragraaf gestel is. Dit hou veral implikasies vir die herontwerp van kurrikula vir die junior en senior primêre asook die junior sekondêre skoolfasies in, wat deel vorm van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk se eerste opvoedingsvlak. 'n Kurrikulum wat meerendeels op kennis fokus, sal die voorbereiding van leerlinge wat hulle beywer vir 'n opleidingsgerigte kursus belemmer, terwyl 'n kurrikulum wat die verwerwing van vaardighede oorbeklemtoon, die moontlikhede van leerlinge wat 'n meer akademiese rigting wil volg, sal beperk. Logies gesproke behoort 'n kurrikulum vir die Nasionale Kwalifikasieraamwerk se eerste opvoedingsvlak dus 'n gesonde balans ten opsigte van feite en vaardighede te toon. Dit is ook voor-die-hand-liggend dat



persepsies oor wat kennis is, verander moet word. Kennis omvat 'n veel breër spektrum as bloot feite. Kennis sluit ook vaardighede ( kognitiewe asook tegniese vaardighede ) en gesindhede in. Dit is deur die aanleer van feite, die verwerwing van vaardighede en die kweek van positiewe gesindhede, dat 'n sekere peil van bekwaamheid bereik word. Kurrikula vir die primêre skool sal balans moet toon ten opsigte van feite, vaardighede en gesindhede.

Soos wat uit die voorafgaande bespreking afgelei kan word, beoog die **NKR** dat leergeleenthede nie alleenlik deur die formele onderwyssektor gebied moet word nie, maar dat leer 'n lewenslange proses moet wees wat op enige plek op enige gegewe tydstep en deur 'n verskeidenheid van leweringswyses moet kan plaasvind: op voorwaarde dat die uitkomstes daarvan aan sekere nasionale standaarde moet voldoen. Hierdie motief bied aan kurrikulumkonsultante die geleentheid om op 'n erkende wyse ingesluit te word by uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling, aangesien die enigste metode van standaardbepaling 'n metode van verteenwoordigende konsultasie is, soos wat Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding ( Maart 1995:16 ) dit stel: "**The NQF will be developed in terms of national guidelines and a mutually agreed regulatory framework - developed and implemented on an inter-departmental basis, with fully consultative processes of decision making . "**

Dit is baie duidelik dat 'n verskeidenheid van individue en opvoedkundige instansies, formeel en nie-formeel, sal deelneem aan die bepaling van standaarde vir 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk. Dit bring mee dat skakeling tussen werkgewers, gemeenskappe, opvoedkundige instansies, professionele liggame en praktyk-beoefenaars nodig sal wees. Die bepaling van standaarde bly egter 'n kurrikulumkwessie wat geldige kurrikuleringswyses vereis. Die proses van verteenwoordigende konsultasie sal dus nie 'n lukrake konsultasieproses wees nie, maar eerder 'n proses van geldige kurrikulumkonsultasie vereis. Juis vanweë die kurrikulumgerigtheid van hierdie konsultasieproses, kan kurrikulumkonsultasie deur kurrikulumspesialiste 'n noodsaaklikheid word, en is dit nodig om die verskynsel van kurrikulumontwikkeling van nader te beskou.

Die afleiding kan dan ook gemaak word dat die integrasie van onderwys en opleiding op die eerste opvoedingsvlak van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk teweeggebring kan word deur 'n gebalanseerde kurrikulum ten opsigte van feite, vaardighede en gesindhede, en dat die implementeerders van sodanige nuwe kurrikula in staat gestel moet word om die ontsluiting daarvan te kan behartig. Hier kan kurrikulumkonsultasie 'n deurslaggewende rol speel.

#### **2.2.4.5 Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk: Vereistes en beginsels**

Die visie ( ideale eindtoestand ) wat deur 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk ten doel gestel word, is om 'n proses van lewenslange leer ( " lifelong learning " ) by individue te kweek. Die NED ( 1996:21 ) stel sekere voorvereistes waaraan 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk moet voldoen indien die visie van lewenslange leer gerealiseer sal word. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie kan juis meehelp dat hierdie voorvereistes nagekom kan word:

- Gepaste loopbaan - en studie-advies, plasing toetse en evalueringsprogramme om vorige leerervaring te erken, moet beskikbaar wees om leerders te begelei;
- Alternatiewe studieprogramme behoort vir leerders wat nie formele onderwys- en opleidingsinstansies kan besoek nie, in die lewe geroep te word. Sulke programme moet op 'n voltydse of deeltydse basis deur leerders gevolg kan word;
- Leerders moet toegerus word om multi-media onderwys en opleiding te kan benut;
- Voorsieners van leergeleenthede moet ondersteun word om studiekursusse en materiaal wat geskik is vir alle tipe leerders, te ontwikkel;
- Voorsieners van leergeleenthede moet gemonitor en ondersteun word sodat 'n aanvaarbare kwaliteit van onderwys en opleiding verskaf word;
- Studieprogramme behoort te lei tot die realisering van nasionaal erkende

krediete wat oorgedra en erken sal word deur alle instansie wat onderwys en opleiding verskaf in al die provinsies;

- Die laasgenoemde krediete behoort te lei tot geldige kwalifikasies wat nasionaal erken word ; en
- Die leerweë wat gevolg kan word, moet relevansie en progressie verseker.

Die beginsels by die ontwerp van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk toon 'n noue ooreenstemming met beginsels wat normaalweg by die proses van kurrikulumontwikkeling geld. Dit is juis die toepassing van kurrikulumbeginsels wat meebring dat die ontwerp van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk op 'n geldige wyse voltrek word. Die beginsels wat toegepas word om die ontwerp van 'n Nasionale Kwalifikasie raamwerk te rig, word vervolgens in 'n verwerkte vorm uit Ways of Seeing ( 1995:11 ) asook Lifelong Learning Through A National Qualifications Framework ( February 1996:21 ) aangebied:

**Tabel 3 : Beginsels en Verklarings van die NKR**

BEGINSELS	VERKLARING
<b>Integrasie</b>	Met hierdie beginsel moet die teorie met die praktyk en die akademie met die beroep versoen word.
<b>Relevansie</b>	Kurrikula moet reageer en moet dus aanpasbaar wees ten opsigte van ekonomiese, sosiale en politiese behoeftes.
<b>Geloofwaardigheid</b>	Kurrikula moet nasionale en internasionale aanvaarding geniet.
<b>Koherensie en buigbaarheid</b>	Leerders moet toegelaat word om krediete só te skakel dat 'n sinvolle leergang gevolg kan word.
<b>Aanpasbaarheid</b>	'n Verskeidenheid van kursusse moet beskikbaar wees met behulp waarvan leerders dieselfde uitkomstes kan bereik.



<b>Kwaliteit</b>	Kwaliteitsbeheer moet deurgaans toegepas word om te verseker dat kurrikula leerders toerus met bekwaamhede wat vergelykbaar is met internasionale uitkomstes.
<b>Legitimiteit</b>	Geleentheid moet geskep word sodat alle aandeelhouders inspraak in die beplanning en die bepaling van kurrikulumstandaarde en kwalifikasies kan geniet.
<b>Toegang</b>	'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk behoort aan alle voorgenome leerders 'n gemaklike toegang tot enige toepaslike vlak te bied.
<b>Vordering</b>	'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk behoort individue in staat te stel om deur die nasionale kwalifikasievlakke, via verskillende toepaslike kombinasies van die komponente van die leweringsstelsel, te kan vorder.
<b>Beweegbaarheid</b>	'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk behoort voorsiening te maak dat leerders hulle krediete of kwalifikasies van een leerinstelling en/of werkgewer na 'n ander te kan oordra.
<b>Artikulering</b>	Leerders behoort na die suksesvolle afhandeling van geakkrediteerde voorvereistes tussen die komponente van die leweringsstelsel te kan beweeg.
<b>Erkenning van vorige leerervaring</b>	Leerders se vorige leerervaring wat op 'n nie-formele wyse bekom is, behoort deur geldige waardebeoordeling erken te word.
<b>Leerderbegeleiding</b>	Leerders behoort toegang te hê tot professionele leiding wat deur bekwaame individue gebied word.

<b>Inspiraak</b>	Praktykbeoefenaars moet aktief kan deelneem aan die ontwerp en hersiening van kurrikulumstandaarde, wat die hersiening van kurrikulumuitkomstes insluit.
<b>Gelyke Geleentheid</b>	'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk moet gemene leeruitkomstes bied wat leerders met spesiale behoeftes, volwassenes en kinders, binne en buite die hoofstroom, teen verskillende tempo's kan realiseer.

Die vereistes en die beginsels wat vir die ontwerp van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk voorgestel is, skep vir die proses van kurrikulumkonsultasie verskeie toepassingsmoontlikhede op primêre skoolvlak.

Volgens die eerste vereiste ( sien tabel 3 ) sal leerders in die vervolg plasingtoetse moet aflê om hulle intreevlak tot onderwys- en opleiding vas te stel. Só 'n vereiste maak die skryf van uiters noukeurige doelwitte wat meetbaar is, noodsaaklik. Die tweede vereiste ( sien tabel 3 ) verg geldige en relevante studiekursusse wat leerlewering aan individue wat nie formele onderwys- en opleidingsinstansies kan besoek nie, kan bied. Voorsieners van leerlewering moet weer begeleiding ontvang in die samestelling van kurrikulumprogramme. Aangesien studieprogramme moet lei tot die realisering van nasionaal erkende krediete wat oorgedra kan word van een leerinstansie na 'n ander oor al die provinsies heen, word 'n uitkomsgerigte, kredietgebaseerde kurrikulum óók vir die primêre skool, 'n noodsaaklikheid. Die vereistes vir 'n **NKR** rig kurrikulumkonsultasie dus op uitkomsgerigte kurrikulumbenaderings.

Die beginsels wat neergelê is vir 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk, en wat van toepassing is op die proses van kurrikulumkonsultasie in die primêre skool, is veral die beginsels van **integrasie, relevansie, geloofwaardigied, kwaliteit, legitimiteit, toegang, vordering, beweegbaarheid, erkenning van vorige leer, inspraak, en gelyke geleentheid** ( sien tabel 3 ). Die volgende is enkele

implikasies wat hierdie beginsels vir die ontwerp van 'n toepaslike primêre skoolkurrikulum inhou:

<b>Integrasie:</b>	Die seleksie van kurrikuluminhoud behoort kennis en vaardighede in te sluit wat in ooreenstemming met akademiese- en beroepseise is;
<b>Relevansie:</b>	Die implementeerders van 'n primêre skoolkurrikulum sal 'n kurrikulumbenadering moet volg wat skielike aanpassings ten opsigte van ekonomiese, sosiale en politieke eise kan akkommodeer.
<b>Geloofwaardigheid:</b>	Die leeruitkomstes van 'n primêre skoolkurrikulum sal moet kan meeding met die uitkomstes wat deur nasionale en internasionale kurrikula gebruik word.
<b>Kwaliteit:</b>	'n Kurrikulumbenadering wat aan hierdie beginsel voldoen, behoort 'n bestuursproses in te sluit waarmee die kwaliteit van leerlewering gemoniteer kan word.
<b>Legitimiteit:</b>	'n Geldige primêre skoolkurrikulum gee inspraak aan soveel as moontlik aandeelhouders om te verseker dat 'n verteenwoordigende kurrikulum ontwerp word.
<b>Toegang:</b>	'n Kurrikulumbenadering wat aansluit by die vereistes van 'n Nasionale Kwalifikasie Raamwerk, sluit geldige plasingstoetse in met behulp waarvan die intreevlak van 'n voornemende leerder vasgestel kan word.
<b>Vordering:</b>	Leerders moet ervaar dat die moeilikheidsgraad van die kurrikuluminhoud toeneem namate hulle vorder.
<b>Beweegbaarheid:</b>	'n Verantwoordbare metode van verslagdoening moet in die kurrikulumbestuursproses toegepas word sodat die uitkomstes wat deur leerders bereik is, herken en erken kan word indien só 'n leerder van skool verander.



**Erkenning van****vorige leer:**

Hierdie beginsel sluit aan by die beginsel van toegang en vereis 'n waardebepalingsstelsel waarmee 'n leerder se vorige leer erken word deur 'n somtotaal krediete daaraan te koppel. Sodoende sal leerders op 'n ontwikkelingsvlak geplaas kan word wat reglynig met sy bekwaamhede is.

**Inspraak:**

Kurrikulumpraktisyns behoort op 'n gereelde basis inspraak in die kurrikulum te geniet sodat die kurrikulumstandaard deurlopend en op 'n verteenwoordigende wyse gemoniteer kan word. Die kurrikulumpraktisyns waarna hier verwys word, is vakadviseurs, onderrigleiers op skoolvlak, en onderwysers.

**Gelyke geleentheid:**

'n Primêre skoolkurrikulum wat aan die vereistes van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk voldoen, behoort leerders in staat te stel om teen hulle eie tempo's te vorder volgens hulle omstandighede en bekwaamhede. Leeraktiwiteite wat leerlewering op verskillende bekwaamheidsvlakke meebring, behoort dus in die kurrikulum teenwoordig te wees.

Die vereistes en die beginsels wat neergelê is vir 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk en die afgeleide beginsels vir die ontwerp van 'n primêre skoolkurrikulum wat daarmee gepaard gaan, verleen stukrag vir die formulering van bedryfsbeginsels vir die proses en die bestuur van kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole. Sodanige beginsels word aan die einde van hierdie hoofstuk aangebied.

#### 2.2.4.6 Die verband tussen kurrikulumontwikkeling en 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk

'n Geïntegreerde benadering tot Onderwys en Opleiding waarin die verwerwing van bekwaamhede met krediete beloon word en vorige leerervaring erken word, skep 'n geweldige uitdaging aan die ontwikkelaars van toepaslike kurrikula. Daar is reeds genoem dat die ontwikkeling van 'n **NKR** 'n kurrikulumverskynsel is. Diegene wat betrokke is by die ontwikkeling van 'n **NKR**, is dus ook besig met kurrikulumontwikkeling.

Wanneer die Nasionale Kwalifikasieraamwerk van nader beskou word, wil dit voorkom asof dit in der waarheid 'n proses van kurrikulumontwikkeling behels, waar komponente soos situasie-analise, doelformulering, seleksie van breë inhoude, en evaluering duidelik identifiseerbaar is.

'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk se vertrekpunt is 'n proses van algemene doelformulering en stel dit ten doel om alle leerders op alle opvoedingsvlakke sodanig te bemagtig dat hulle uiteidelik die volgende **essensiële uitkomstes** kan bereik: Leerders behoort:

- entoesiasies ingestel te wees op die leerverskynsel as 'n lewenslange proses;
- 'n verskeidenheid van leerstrategieë te kan toepas sodat 'n proses van lewenslange leer bevorder kan word;
- visueel, wiskundig en deur middel van taal as medium te kan kommunikeer;
- die toepassingswaarde van kennis op die praktykwêreld te kan insien en dit te waardeer;
- toepaslike kennis vanuit 'n verskeidenheid van bronne te kan selekteer en toepas;
- deur kritiese en kreatiewe denke verantwoordelike besluite te kan neem en probleme te kan oplos;

- soos wat die behoefte ontstaan, op 'n onafhanklike wyse, maar ook kooperatief ( as lid van 'n span/groep/organisasie/gemeenskap ) te kan saamwerk;
- hulle omgewing te kan waardeer en bestuur;
- as verantwoordelike landsburgers te kan deelneem aan plaaslike, provinsiale, nasionale en internasionale aangeleenthede;
- wetenskaplike en tegnologiese kennis en vaardighede te kan aanwend tot voordeel van die omgewing, hulle eie gesondheid, asook die veiligheid en gesondheid van ander;
- sensitief te wees vir kultuur- en estetiese verskille oor 'n breë sosiale spektrum; en
- die verband tussen hulle eie bewaamhede en toepassingsmoontlikhede daarvan in die wêreld van werk te kan insien.

Die formulering van essensiële uitkomstes is in der waarheid 'n kurrikuleringskomponent wat by die proses van **doelformulering** aansluit. Die essensiële uitkomstes rig Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, en dien as einddoel vir elke kwalifikasie wat op die onderskeie opvoedingsvlakke verwerf kan word. Die essensiële uitkomstes dien ook as vertrekpunt vir die identifisering van sekere areas van leer. Só 'n identifisering is 'n kurrikuleringshandeling wat ooreenstem met 'n **seleksie van breë inhoud** vir die verdere verloop van 'n kurrikulum. Die NDE ( 1995:34 ) stel die volgende areas van leer vir die " General and Further Education and Training Bands " voor:

- **Kommunikasie, Geletterdheid, en Tale**
- **Getallebegrip en Wiskunde**
- **Menslike en Sosiale Studies**
- **Fisiese- en Natuurwetenskappe**
- **Ligaamlike- en Gesondheidsopvoeding**
- **Kunsopvoeding**
- **Tegnologie- onderwys- en opleiding**



- **Beroepsopvoeding**
- **Ekonomiese opvoeding**
- **Geestesopvoeding**

'n Grondbeginsel van Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, is dat elke kwalifikasie verteenwoordigend moet wees van die essensiële uitkomstes. Dit is egter deur die bereiking van spesifieke uitkomstes wat leerders bewys lewer van hulle bekwaamheid in 'n sekere area van leer. Daarom word spesifieke uitkomstes gebruik om die vereiste bekwaamhede wat nodig is vir die onderskeie kwalifikasies, neer te lê. Die spesifisering van spesifieke uitkomstes kan vergelyk word met 'n proses van **doelwitformulering** in kurrikulumbenaderings wat uitkomsgerig is. Doelwitte kan egter eers nagestreef word nadat 'n seleksie en organisering van relevante kurrikuluminhoud gedoen is. In hierdie verband word daar deur NDE ( 1995:13 ) verwys na die ontwerp van onderrigprogramme. Hier word die verwantskap tussen die NKR en kurrikulumontwikkeling weer gevind in **'n seleksie en organisering van spesifieke inhoude**.

Die **evalueringskomponent** ( beide leerdergerig en kurrikulumgerig ) figureer ook sterk in die funksionering van die NKR: Die vereistes vir die verwerwing van die kwalifikasies op die onderskeie opvoedingsvlakke, word in eenheidstandaarde vervat. Elke eenheidstandaard bestaan uit 'n reeks spesifieke uitkomstes, asook die kriteria wat gebruik kan word om die realisering van die uitkomstes te evalueer. Die waardes van die verskillende eenheidstandaarde wat in Die Nasionale Kwalifikasie neergelê word, word weer in die vorm van krediete aangedui. Só word die beginsel van kurrikulumreglynigheid geïmplementeer in dié sin dat leerders ten volle ingelig word nie net oor wat ten doel gestel word met 'n spesifieke onderrigprogram nie, maar ook oor watter bekwaamhede geëvalueer sal word. Daar ontstaan dus 'n noue band tussen die essensiële uitkomstes, die spesifieke uitkomstes, die onderrigprogram en die uiteindelijke kwalifikasie wat verwerf kan word. Die Nasionale Kwalifikasie- raamwerk weerspieël dus 'n uitkomsgerigte benadering - 'n benadering wat geensins vreemd is vir die beoefenaars van kurrikulumontwikkeling

nie. Die Taba-model ( 1962 ), asook Van der Merwe se studie oor 'n modulêre kurrikulumbenadering (1992), is voorbeelde van uitkomsgerigte benaderings. 'n Uitkomsgerigte benadering vereis egter 'n verantwoordbare bestuurstelsel waarmee vordering in die verwerwing van spesifieke uitkomstes op 'n deurlopende basis bepaal kan word.

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk word gekenmerk deur 'n dinamiese proses van toesig en beheer deur middel van verskeie beheerstrukture, wat 'n aanwyser is dat daar sprake is van 'n **kurrikulumbestuursproses**. Baie van die bestuurshandelinge wat vervolgens toegelig gaan word, is prosesse wat te make het met kurrikulumevaluering. Die spesifieke funksionering van die beheerstrukture is ook 'n verdere bevestiging van 'n dinamiese wisselwerking wat daar tussen die bedryf van 'n NKR en die proses van kurrikulumontwikkeling bestaan:

- **Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Otoriteit ( SAKO of " SAQA " :**  
“ South African Qualifications Authority “ ) spesifiseer kwalifikasies en stel standarde vir die totale Onderwys- en Opleidingsisteen. Die registrasie van kwalifikasies en eenheidstandarde berus ook by hierdie liggaam.
- Die ontwikkeling van 'n kurrikulumraamwerk vir die NKR word deur die **Nasionale Departement van Onderwys** behartig.
- Die vereistes ( bekwaamhede ) vir elke kwalifikasie sal deur **kwalifikasierade** neergelê word. Hierdie vereistes sal neergelê word in die vorm van reëls vir die kombinasie van standardeenhede, kredietvereistes, essensiële uitkomstes, standardeenhede of enige kombinasies daarvan.
- Standardeenhede sal ontwikkel word deur 'n aantal **Standaard Genereringsliggame ( SGL's ) ( " Standard Generating Bodies " )** wat weer gemonitor sal word deur **Nasionale Standaard Liggame ( NSL's ) ( " National Standard Bodies " )** ( NDE 1995:13 ). Aangesien die Standaard Genereringsliggame te make het met die formulering van spesifieke uitkomstes is dit onvermydelik dat daar skakeling sal wees met die ontwikkelaars van die inhoude in die onderskeie leerareas.

- Die ontwikkeling van onderrigprogramme sal berus by **Institute vir Lewenslange Leer** op provinsiale en nasionale vlakke. Die NDE (1995:13 ) toon ook aan dat sulke institute vir kurrikulumontwikkeling deel kan vorm van die onderwysdepartemente óf van die privaatsektor. Ontwikkelaars van onderrigprogramme sal egter volgens NDE ( 1995:13 ) die versekering moet kan gee dat sulke programme verteenwoordigend is van die geregistreerde standardeenhede, die essensiële sowel as die spesifieke uitkomstes, asook enige ander vereistes vir die verwerwing van kwalifikasies ( NDE 1995:13 ).
- Die kwaliteit van onderrigprogramme en die aanbieding daarvan sal gemoniteer word deur **Onderwys - en Opleiding Kwaliteit Versekeraars ( OOKV's )**, terwyl die evaluering van onderrigprogramme volgens provinsiale en nasionale kriteria ook by hulle berus.

Die voorafgaande verduideliking van die ontwikkelings- en bestuursprosesse van die NKR is 'n bevestiging van die noue verwantskap wat daar tussen die proses van kurrikulumontwikkeling en die funksionering van die NKR bestaan. Hierdie verwantskap kan soos volg voorgestel word:

**Tabel 4 : Verwantskappe tussen Kurrikulumontwikkeling en die NKR**

KURRIKULUMONTWIKKELING	DIE NKR
SITUASIE ANALISE	ERKENNING VAN VORIGE LEER
DOELSTELLING	ESSENSIËLE UITKOMSTES
SELEKSIE VAN BREë INHOUDE	AREAS VAN LEER
DOELWITFORMULERING	SPESIFIEKE UITKOMSTES
SELEKSIE EN ORGANISERING VAN LEERINHOUD	ONDERRIGPROGRAMME
LEERDERGERIGTE EVALUERING	EENHEIDSTANDAARDE



KURRIKULUMGERIGTE EVALUERING	SAKO NDO KWALIFIKASIERADE SGLs NSLs OOKVs
---------------------------------	--

#### 2.2.4.7 Samevatting

Uit die voorafgaande is dit baie duidelik dat die ontwikkeling van die NKR 'n beduidende invloed op die strukturering van kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole het. Die feit dat die NKR 'n kurrikulum voorstel met behulp waarvan leerders se bekwaamhede op verskillende vlakke gemeet kan word, rig kurrikulumontwikkelaars op uitkomsgerigte benaderings waarby die proses van kurrikulumkonsultasie moet aansluiting vind. Voorstelle wat kurrikulumkonsultante veral in gedagte sal moet hou, is die volgende:

- Leerders se vorige leerervaring moet erken word ongeag waar dit plaasgevind het.
- Kurrikula sal 'n balans moet toon tussen kennis en vaardighede wat nodig is vir die wêreld van werk, en akademiese inhoude.
- 'n Verskeidenheid van instansies sal in die toekoms leerlewering kan bied, en nie alleenlik skole nie. Daarom sal dit nodig wees dat individue en organisasies wat leerlewering verskaf, begelei moet word om geldige kurrikula te implementeer.
- Soveel as moontlik rolspelers moet inspraak in die ontwikkeling van kurrikula geniet sodat daar sprake kan wees van verteenwoordigende kurrikulering. Kurrikulering moet ook volgens geldige beginsels geskied, en aangesien alle rolspelers nie kurrikulumbekwaam sal wees nie, is dit nodig dat hulle ten minste sal kennis neem van beginsels soos **integrasie**, **relevansie**,

geloofwaardigheid, koherensie en buigbaarheid, aanpasbaarheid, kwaliteit, legitimiteit, toegang, vordering, beweegbaarheid, artikulering, erkenning van vorige leer, leerderbegeleiding, inspraak, en gelyke geleentheid; en

- Dit wil ook voorkom asof daar 'n noue verwantskap is tussen die ontwikkeling van die NKR en die proses van kurrikulumontwikkeling. Kurrikulumkomponente wat teenwoordig is in die ontwerp van die NKR, is in der waarheid kurrikuleringskomponente. Die implikasie ontstaan dus dat diegene wat uitkomsgerigte kurrikula ontwerp, praktiese kennis van kurrikuleringskomponente soos **doelstellingformulering, seleksie van breë inhoud, doelwitformulering, seleksie en organisering van leerinhoud, leerdergerigte evaluering en kurrikulumgerigte evaluering** moet hê.

Die bogenoemde voorstelle hou ook implikasies in vir kurrikula wat vir die primêre skole ontwerp word. Die uitkomsgerigte benadering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk maak dit veral noodsaaklik dat onderwysers en opleiers kurrikulumbekwaam moet wees. Die aard van primêre skoolkurrikula, maar ook ander kurrikula wat vir die eerste opvoedingsvlak van die NKR ( insluitend Volwasse Basiese Onderrig ) ontwerp word, behoort sodanig te wees dat leerders gaandeweg gewoon gemaak word aan die volg van uitkomsgerigte kurrikula. Aangesien die verskillende benaderings tot kurrikulumontwikkeling 'n bepalende rol kan speel, is dit belangrik om dit vervolgens eers toe te lig.

## 2.3 KURRIKULUMBENADERINGS

### 2.3.1 Inleiding

'n Uitkomsgerigte benadering soos wat die **NKR** dit voorstel, is geensins 'n vreemde verskynsel in die arena van kurrikulumontwikkeling nie. Verskeie kurrikulumbenaderings vertoon kenmerke van die ontwerp wat deur die **NKR** voorgestel word. Dit is belangrik om van hierdie benaderings kennis te neem,

aangesien daar verskeie benaderings bestaan waarmee 'n uitkomsgerigte kurrikulum geïmplementeer kan word. Walters ( 1985 : 6 - 17 ) orden kurrikulumbenaderings soos volg:

- 'n Akademiese Kurrikulumbenadering
- 'n Ervaringsbenadering tot kurrikulumontwikkeling
- 'n Tegnologiese benadering tot kurrikulumontwikkeling
- 'n Pragmatiese benadering tot kurrikulumontwikkeling

'n Beskouing oor die teorie van verskillende kurrikulumbenaderings kan vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie van groot nut wees aangesien uitkomsgerigte onderrigleer, wat deur die Nasionale Kwalifikasieraamwerk aangemoedig word, hiervanuit gefundeer kan word. Elemente vanuit 'n verskeidenheid van kurrikulumbenaderings kan uiteindelik die basis van uitkomsgerigte onderrigleer op primêre skoolvlak vorm.

### 2.3.2 'n Akademiese kurrikulumbenadering

Volgens hierdie benadering is kurrikulumontwikkeling 'n sistematiese proses wat gerig word deur akademiese rasionaliteit en teoretiese logika. 'n Baie interessante kenmerk van hierdie benadering is dat die kurrikulumspesialis of - spesialistespan in die posisie geplaas word waar hy, sonder die praktiseerder ( onderwyser ) en ander betrokkenes, eensydige kurrikulumbesluite neem. Die Tyler-rasionaal verskaf die teoretiese uitgangspunt vir die akademiese kurrikulumbenadering en neem aan dat kurrikulumbeplanning verhewe is bokant die unieke aard en karakter van die skoolsituasie.

'n Grondbeginsel in die akademiese benadering is die formulering van doelwitte - 'n beginsel wat vir Taba ( 1962 : 197 ) van onskatbare waarde is as hy sê: " **No matter what its nature, the statement of desired outcomes sets the scope and the**



**limits of what is to be taught and learned.** " Die bronne vir hierdie uitkomstes (doelwitte) is volgens Carl ( 1994 : 56 ) gewoonlik die leerder, die maatskappy ( " society " ), vakdissiplines, filosofie en leersielkunde. Tyler ( 1949 : 5 soos aangehaal deur Walters 1985 : 7 ) noem dat " **No single source of information is adequate to provide a basis for wise and comprehensive decisions about the objectives of the school...Each source should be given some consideration in planning any comprehensive curriculum program.** " Die laasgenoemde stelling impliseer dat geen moeite ontsien moet word om gebalanseerde doelwitte daar te stel na aanleiding van die raadpleging van al die genoemde bronne nie.

Een van die eerste bronne vir die formulering van doelwitte is volgens Taba (1962 : 197 ) die **leerder** self. Om " betroubare " insette te verkry oor die soort eindgedrag wat gewens is, word die leerder se eienskappe en behoeftes ontleed in terme van fisiese, psigososiale, intellektuele en morele ontwikkeling. Ontwikkelingsielkundiges en leerteoretici soos Piaget, Dewey, Maslow, Prescott, Kohlberg, Tanner, Havighurst en andere se navorsing word gebruik om saamgestelde, algemene leerderprofile ( geïdealiseerde leerders ) te skep.

Die ander bron waaruit doelwitte geput kan word, is deur die eise van die **gemeenskap** te raadpleeg. Hierbenewens word gegewens uit maatskaplike opnames, werkverskaffingstudies, politieke menings, meningsopnames en studies van huweliks- en gesinslewe gebruik. In die VSA bestaan daar byvoorbeeld publikasies soos die " **Seven Cardinal Principles of Secondary Education** " van die Komitee van Tien en verslae van die " **Education Policies Commission** " wat die eienskappe en die eise van die gemeenskap weerspieël ( Carl 1995 : 50 ).

Philip Pfenix is weer 'n voorstander van **vakdissiplines** as bron van doelwitte. Sy argument word baie duidelik deur die volgende stelling verduidelik: " **...all curriculum content should be drawn from the disciplines, or, to put it in another way, that only knowledge contained in the disciplines is appropriate to the curriculum...** " ( Parker & Rubin 1966, soos aangehaal deur Carl 1995 : 51 ).

Ander bronne vir doelwitte is afkomstig van die filosofie en die leersielkunde. Hierdie bron dui daarop aan dat die metodes van gerigte ondersoek en selfontdekking ( " direct inquiry " ) asook die ontwikkeling van intellektuele vaardighede ( oftewel kognitiewe prosesse ) die belangrikste bron van doelwitte moet wees. Phenix ( 1964 in Carl 1994 : 57 ) ondersteun intellektuele vaardighede as die vernaamste bron van doelwitte deur te noem dat " **It is more important for the student to become skillfull in the ways of knowing than to learn about any product of investigation. The ways of knowing how to learn** " wat dit vir die persoon moontlik maak om sy studie verder te kan voer en/of sy eie verdere ondersoek te kan uitvoer, word dan belangriker as die inhoud self. Die " **ways of knowing how to learn** " sluit vaardighede soos besluitneming, probleemoplossing, reflektiewe denke asook kritiese denke in. Sulke vaardighede kan 'n baie geldige bron vir doelwitte wees, aangesien dit in die leersituasie behoort te gaan om die kreatiewe beheersing van feitekennis deur middel van vaardighede eerder as die blote memorisering van feitekennis.

Doelstelling vorm een van die grondbeginsels van uitkomsgerigte onderrigleer, en indien onderwysers bewus gemaak word van die bronne waaruit geldige uitkomstes geput kan word, sal die ontwerp van uitkomsgerigte kurrikula meer suksesvol voltrek kan word. Tyler se rasionaal, naamlik dat kurrikulumontwikkeling verwyderd is van die skoolsituasie, is egter nie in ooreenstemming met die grondbeginsels van uitkomsgerigte onderrigleer nie, aangesien dit juis die onderwyser is wat gegewe uitkomstes moet kan omskakel in gepaste onderrigdoelwitte.

Wat dus van belang is vir uitkomsgerigte onderrigleer, is die feit dat daar verskeie bronne is waaruit geldige doelwitte geput kan word.

### 2.3.3 'n Ervaringsbenadering tot kurrikulumontwikkeling

Waar 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering swaar steun op uitkomstes wat deur leerders bereik moet word, is dit noodsaaklik om te verneem van verskillende gereedheidsvlakke van leerders. Alhoewel leerlinge met uitkomsgerigte onderrigleer teen hulle eie tempo's sal kan vorder, is dit vir kurrikuleerders noodsaaklik om die aanvanklike doelwitte wat vir die meeste leerders in 'n sekere fase haalbaar is in ooreenstemming met die vermoëns en die behoeftes van die leerders te formuleer. In hierdie verband is dit vir die doel van hierdie studie goed om te verneem van die ervaringsgerigte kurrikulumbenadering, wat gebaseer is op die behoeftes van die leerder.

In teenstelling met 'n akademiese benadering is die ervaringsbenadering, waarvan Dewey die vader is, subjektief, persoonlik, heuristies en handelend, aldus Walters ( 1985 : 6 - 17 ) Dewey het reeds in 1897 die unieke aard van só 'n benadering beskryf: **" The social life of the child is the basis...The true centre of correlation on the school subjects is not science, not literature, history, nor geography, but the child's own social activities...education must be conceived as a continuing reconstruction of experience, that the process and the goal of education are one and the same thing. "** Vanuit hierdie aanhaling lei Carl ( 1994 : 58 ) af dat die ervaringsbenadering die volgende kenmerke toon:

- kindgesentreerdheid;
- beklemtoning van intermenslike verhoudings;
- sintaktiese soepelheid van die ontwikkelingsproses; en
- die primêre rol van affektiewe inhoude in die onderrigproses.

Navolgers van 'n ervaringsbenadering tot kurrikulumontwikkeling beskou dus psigologiese, sosiale en kulturele kenmerke van die behoeftes ( " needs " ) van die leerders as die vernaamste bron van onderrigdoelstellings en terselfdertyd ook as die



substantiewe sillabushoud. Vir Walters ( 1985 : 6 - 17 aangehaal deur Carl 1995 : 51 - 52 ) ) is die primêre mikpunt van die ervaringsbenadering tot kurrikulumontwikkeling dan die behoud van die unieke menswaardigheid van die individu by wyse van 'n gevoeligheid vir en veral ook, die emosionele, sosiale, fisiese, estetiese en geestelike.

Ontwikkelaars van uitkomsgerigte kurrikula kan dus voordeel trek uit kennis van 'n ervaringsgerigte kurrikulumbenadering aangesien uitkomstes wat die behoud van menswaardigheid erken, sal aansluit by die totale ontwikkeling van leerders.

#### **2.3.4 'n Tegnologiese benadering tot kurrikulumontwikkeling**

'n Kurrikulumbenadering wat nou aaneenskakel by 'n die rasionaal van uitkomsgerigte onderrigleer, is die sogenaamde tegnologiese benadering tot kurrikulumontwikkeling. 'n Uitkomsgerigte kurrikulumbenadering behoort uiters stelselmatig bedryf te word sodat kurrikulumreglynigheid ( sien paragraaf 1.2.3 ) uiteindelik kan bydra dat geldige uitkomstes in klaskamers nagestreef word. In hierdie verband kan 'n teoretiese kennis van 'n tegnologiese kurrikulumbenadering uitkomsgerigte onderrigleer rig.

'n Tegnologiese benadering kan gesien word as 'n analitiese een wat onderrigbeplanning in terme van " stelsels ", " bestuur " en " produksie " beskou ( Walters 1985 : 10 - 17; kyk ook Carl 1995 : 53 ). Daar is beduidende ooreenkomstes tussen die akademiese en die tegnologiese kurrikulumbenadering:

- albei is gebaseer op die Tyler-rasionaal wat gebruik maak van die middel - tot doel paradigma ( " means-end " ); en
- die spesifikasie van leeruitkomstes oftewel die " gewenste eindgedrag " is in albei benaderings die kernfokus;

Die grondslae van die akademiese en die tegnologiese benadering verskil egter

wesentlik: Volgens Carl ( 1995 : 53 ) is die akademiese benadering op besluitneming, teoretiese en akademiese logika-beredenering gebaseer. 'n Tegnologiese benadering, daarenteen, maak gebruik van " stelselontleding ", empiriese metodes en bestuursdoeltreffendheid.

Navolgers van 'n tegnologiese kurrikulumbenadering konstateer dat:

- kennis wat die moeite is om te verwerf, daardie kennis is wat die leerder voorberei vir die funksies van die lewe;
- hierdie funksies tot hulle onderskeibare, samestellende dele gereduseer kan word;
- die leerproses 'n verandering in gedrag behels; en
- aangesien gedrag demonstreerbaar is, leeruitkomstes of -suksesse waarneembaar en kwantitatief meetbaar is ( Carl 1995 : 53 ).

Gagnè ( 1977 : 5 soos aangehaal deur Carl 1995 : 54 ) som die aard van 'n tegnologiese kurrikulumbenadering soos volg op : **" A learning occurrence takes place when the stimulus situation together with the content of memory affect the learner in such a way that his performance changes from a time before being in that situation to a time after being in it. The change in performance is what leads to the conclusion that learning has occurred. "**

Samevattend kan dit gestel word dat 'n tegnologiese kurrikulumbenadering leer as 'n " stelsel " sien. Kurrikulering vind volgens hierdie benadering in bepaalde stappe plaas, te wete:

- Behoeftebepaling
- Taakanalise
- Struktuuranalise
- Sintese
- Operasionele verfyning

'n Behoeftebepaling word in hierdie benadering as vertrekpunt gebruik. Sodra hierdie behoeftes dan bepaal is, word hulle omgesit in waarneembare, meetbare, prestasiedoelwitte. Dan volg 'n taakanalise waartydens leertake en -aktiwiteite in die vorm van gedragsdoelwitte geformuleer word. Dit behels kortliks die volgende:

- die waarneembare gedrag wat moet plaasvind sodat die doelwit meetbaar kan wees, word geformuleer;
- die voorwaardes waaronder die eindgedrag hom manifesteer, word bepaal;
- die kriteria vir die vasstelling van die minimum prestasievlak wat vereis word, word neergelê.

Die volgende stap, naamlik struktuuranalise, behels die vasstelling van hiërargiese verwantskappe tussen doelwitte om vas te stel in watter orde hulle geplaas moet word.

Sintese: Die onderrigprosedure wat ten beste sal verseker dat die leeruitkomstes ( verlangde eindgedrag ) sal realiseer, word beplan. Daar word besluit rondom evalueringsprosedures, en tegnieke word ontwerp vir:

- individuele evaluering waar leerlingprestasie gemonitor en die progressiewe volgorde van die doelwitte gekontroleer kan word;
- formatiewe evaluering van die effektiwiteit van die onderrigverloop, ten einde die doelwitte en materiaal te verbeter terwyl hulle nog in die formatiewe ontwikkelingstadium is;
- summatiewe evaluering om só 'n geheelbeeld van die doeltreffendheid van die totale onderrigpakket ( kurrikulum ) te verkry ( verwerk uit Carl:1995 : 55 ).

Die laaste komponent in die tegnologiese benadering is die proses van operasionele verfyning. Dit behels die uitvoering van die onderrigaktiwiteite soos beplan en die toepassing van evalueringskriteria met die oog op die sistematiese insameling van gegewens oor die effektiwiteit van die " stelsel ". Nadat al die gegewens versamel en ontleed is, word daar wysigings aan die sisteem aangebring op grond van die



evalueringsdata. Hierdie proses van evaluering-terugkoppeling-wysiging is volgens Londoner ( 1972 ) in Carl ( 1995 : 55 ) 'n "...continuous and repeated process of evaluating each step with all prior steps and the specified terminal outcomes to ensure systematic development of all system operations for achieving the desired behaviours. "

Kurrikulumontwerpe wat hierop gebaseer is, is onder meer rekenaargesteunde onderrigprogramme, geprogrammeerde onderrigpakkette, prestasiekontrakte, sekere beroeps- en tegniese onderwysvakke en bevoegdheidsonderwyseropleidingsprogramme ( " competency based teacher education programmes " ) ( Walters 1985 : 13-17 ). 'n Kurrikulumbenadering wat soortgelyk aan 'n tegnologiese benadering is, is die sogenaamde modulêre kurrikulumbenadering ( waarvan daar 'n verskeidenheid van definisies bestaan ). Hierdie benadering is op die ontwerp van leermodules gebaseer en verteenwoordig al die komponente van wetenskaplike kurrikulering ( Van der Merwe 1992 : 35; kyk ook Carl et.al. 1988 : 16 en NOR 1994 : 17 ).

Dit is ook interessant om daarop te let dat 'n tegnologiese benadering en die grondslag van die **NKR** sinoniem is vanweë beide benaderings se fokus op uitkomsgerigtheid. Die kurrikulumbenadering wat tans ( 1996 ) baie gewildheid verwerf ( en ook deur die **NKR** voorgestel word, te wete 'n uitkomsgerigte benadering ) sluit baie nou aan by die tegnologiese benadering, soos wat die volgende tabel duidelik uitwys:

**Tabel 5 : Aansluiting tussen 'n Uitkomsgerigte kurrikulumbenadering en 'n Tegnologiese benadering**

'n UITKOMSGERIGTE KURRIKULUMBENADERING	'n TEGNOLOGIESE BENADERING
Erkenning van vorige leer	Behoeftbepaling
Essensiële uitkomstes	Behoeftbepaling
Areas van Leer	Taakanalise
Spesifieke Uitkomstes	Taakanalise

Onderrigprogramme	Sintese
Erkenning van vorige leer	Sintese
Eenheidstandaard	Sintese
Leerdergerigte Evaluering	Sintese
Kurikulumgerigte Evaluering	Operasionele Verfyning

### 2.3.5 'n Pragmatiese kurrikulumbenadering

In teenstelling met die voorafgaande menings dat kurrikulumontwikkeling 'n sistematiese en wetenskaplike proses is, is daar andere wat beweer dat kurrikulumontwikkeling nóg sistematies nóg rasioneel is. Die voorstanders van hierdie model is van mening dat die ontwikkelingsproses fragmentaries is. Derhalwe vertoon só 'n benadering elemente van die akademiese, die ervarings- en die tegnologiese model. Ander benamings vir hierdie benadering is: " **a naturalistic model** " ( Walker in Carl 1995 : 56 ) en " **Cooperative curriculum change** " ( John Verduin in Carl 1995 : 56 ).

### 2.3.6 Samevatting

Kurrikulumkonsultasie behels nie die disseminering van die grondbeginsels van een besondere benadering nie. Die proses van kurrikulumkonsultasie is in werklikheid 'n kurrikulumontwikkelingspoging wat volgens die komponente van wetenskaplike kurrikulering uitgevoer word. Juis daarom is die vertrekpunt van kurrikulumkonsultasie die maak van 'n deeglike situasie-analise, sodat daar aansluiting gevind kan word by die besondere kurrikulumbenadering wat die skool toepas. 'n Skoolkurrikulum sal ook nie noodwendig slegs een van die genoemde kurrikulumbenaderings toepas nie, maar in sommige gevalle kombinasies daarvan implementeer. Een van die grondbeginsels van kurrikulumontwikkeling in die algemeen, is dat kurrikulumontwikkeling altyd begin by die stadium van ontwikkeling waar dit tans is ( sien paragraaf 2.4.4 ). Vir kurrikulumkonsultante is

dit dus onontbeerlik om 'n deeglike kennis van die onderskeie kurrikulumbenaderings te hê sodat hulle kan aansluiting vind by die kurrikulumvlak van die gekonsulteerd, asook hulle kurrikulumbenadering. Die ontwikkeling van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk kan in wese beskou word as 'n kurrikulumontwikkelingspoging aangesien baie beduidende kurrikuleringskomponente daarin opgesluit is. Dit omvat inderwaarheid die beoogde nuwe breë kurrikulum vir onderwys in Suid - Afrika. Die tien essensiële uitkomstes ( sien paragraaf 2.2.4.6 ) wat as vertrekpunt van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk dien, kan vergelyk word met doelstellingformulering in kurrikulumontwikkeling. Die afbakening van leerareas ( “ learning areas ” ) is 'n seleksie van breë inhoude wat in die meeste kurrikuleringsmodelle figureer, terwyl die spesifisering van eenheidstandaarde met spesifieke leeruitsette 'n noue verband toon met doelwitformulering in uitkomsgerigte kurrikulumbenaderings. Die erkenning van vorige leer deur die toekenning van krediete gaan weer gepaard met leerdergerigte kurrikulumevaluering en die moniteringsrolle van liggame soos die onderwys en opleiding kwaliteitsversekeraars ( die sogenaamde “ education and training quality assurers ” ) is 'n aanduiding van kontekstuele kurrikulumevaluering waardeur die effek van die kurrikulum bepaal word. Dit blyk dus duidelik dat die verskynsel van kurrikulumontwikkeling 'n kernfaset is van die ontwikkeling van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk.

Aangesien kurrikulumontwikkeling dan deel vorm van die NKR se totale ontwikkelingsgang, is dit ook nodig om die kernbeginsels van kurrikulumontwikkeling te bespreek. Die NKR as paradigmaterskuiwing het juis te make met kurrikulumontwikkeling aangesien dit aansluiting vind by 'n doelwitmodel , en dus kan 'n proses van kurrikulumkonsultasie ook sekere beginsels van kurrikulumontwikkeling aanwend om uitkomsgerigte onderrigleer te begrond.



## 2.4 BEGINSELS VAN KURRIKULUMONTWIKKELING

### 2.4.1 Inleiding

Kurrikulumontwikkeling as verskynsel word al hoe meer gemanifesteer as 'n proses wat onontbeerlik is vir die handhawing van hoë onderrigstandaarde. Daarom is dit geensins 'n verrassing dat Carl ( 1995 : 68 ) dit bepleit dat kurrikulumontwikkeling op verantwoordbare beginsels moet berus nie. Logies gesproke, behoort verantwoordbare kurrikulumbeginsele ook gebruik te word om geldige bedryfsbeginsele vir kurrikulumkonsultasie af te lei, sodat die proses meer verantwoordbaar kan wees. In die paragrafe wat volg sal daar sinopties verwys word na die kurrikulumbeginsele van Jordaan (1989), Hill (1977), Oliva (1988), en Carl (1995). Hierdie beginsele sal dan die kernrol wat kurrikulumontwikkeling in die ontwikkeling van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk speel, duidelik motiveer.

Verskillende beskouings oor beginsele sal eers gegee word, en daarna sal daar in paragraaf 2.5 bedryfsbeginsele waarop kurrikulumkonsultasie behoort te berus toegelig word.

### 2.4.2 Jordaan se kurrikulumbeginsele

Jordaan ( 1989 : 375 - 378 ) lewer 'n bydra tot die identifisering van enkele beginsele vir kurrikulumontwikkeling. Ten eerste kan **koördinerings** daartoe bydra dat kurrikulumontwikkeling op 'n beplande grondslag plaasvind. Indien daar strategieë bedink kan word waarvolgens kurrikulumontwikkeling op 'n gekoördineerde wyse plaasvind, kan kundiges landwyd relevante inligting in verband met kurrikulumsake insamel en verwerk. Hierdie inligting kan dan tot voordeel van onderwysdepartemente en opleidingsinstansies gebruik word. Jordaan bepleit ook die beginsel van "**eenheid in verskeidenheid**" by kurrikulumontwikkeling. Hiervolgens moet dit vir inrigtings moontlik wees om hulle kurrikula eiesoortig te ontwikkel, maar dit moet onderworpe wees aan sekere minimum vereistes om 'n gelyke standaard

te verseker. Kurrikulumkonsultante behoort kennis te neem van veral die beginsel van eenheid en verskeidenheid. Enersyds behoort daar eenheid in die klaskamers te wees deurdat almal na dieselfde uitkomstes, soos deur die NKR neergelê in die eenheidstandaarde, strewe. Andersyds is elke groep leerders uniek, en tesame daarmee die omstandighede waarin uitkomstgerigte onderrigleer aangebied word - dus sal onderwysers steeds 'n verskeidenheid van onderrigstyle moet implementeer om aansluiting te vind by die unieke leerstyle van die leerders : In hierdie opsig sal die beginsel van verskeidenheid ter sake wees, aangesien onderwysers unieke onderrigdoelwitte, wat in ooreenstemming is met die behoeftes en die omstandighede in die skoolgemeenskap, moet formuleer.

#### 2.4.3 Hill se kurrikulumbeginsels

Hill (1977:6) dui op 'n verdere rigtinggewende beginsel in kurrikulumontwikkeling. Dit is die beginsel van **kontinuiteit**. Die toepassing van hierdie beginsel sal verseker dat kurrikulumontwikkeling as 'n ononderbroke, samehangende aangeleentheid hanteer word. Van der Merwe ( 1992 : 30 ) stem heelhartig met Hill se standpunt saam deur te meld dat daar in elke kurrikulumbenadering meganismes vir ontwikkeling moet wees met behulp waarvan die kurrikulum op 'n sinsamehangende manier verbeter moet word. Die wêreld van werk verander voortdurend en daarom kan die kurrikulum nie eenmalig ontwerp word nie. Dit is ook nodig dat die herontwerpte kurrikulum aansluiting vind by dit wat reeds geleer is, en dit wat nog geleer gaan word. Die beginsel van kontinuiteit het veral implikasies in die klaskamer. Indien personeelwisseling plaasvind, moet die eindpuntgebruiker van die kurrikulum ( die leerling ) nie benadeel word deurdat 'n nuwe onderwyser die kurrikulum verder ontsluit nie. Daar moet dus 'n sinvolle samehang wees tussen die kurrikulum van gister en die kurrikulum van vandag. Van der Merwe (1992 : 147) het dan ook bevind dat die meganismes wat kurrikulumkontinuiteit kan bevorder wel teenwoordig is in 'n modulêre kurrikulumbenadering.

'n Ander beginsel wat deur Hill ( 1989 : 5-7 ) voorgestel word, is die beginsel van

**rigtinggewende beheer** wat deur kundiges in kurrikulumkomitees uitgeoefen word. Volgens hierdie beginsel word daar klem gelê op die taak wat kundiges in verteenwoordigende komitees het ten opsigte van vakdidaktiek, praktiese onderwys, navorsingskunde en kurrikulumkunde ( sien Carl 1995:70-71 ). Hierdie persone het die nodige ervaring en kennis om die uiteenlopende behoeftes van gemeenskappe en van leerders te identifiseer, en kan deur hulle insette in kurrikulumontwikkeling toesien dat sinvolle kurrikula vir die leerproses tot stand gebring word ( Snyman 1992:82 ).

'n Proses van kurrikulumkonsultasie kan met die implementering van 'n uitkomstgerigte kurrikulumbenadering veral gehoor gee aan die beginsel van kontinuïteit aangesien uitkomstes en onderrigdoelwitte dit juis maklik maak vir leerders om aansluiting te vind tussen die kurrikulum van gister en die kurrikulum van vandag. Dit sluit weer aan by die Nasionale Kwalifikasieraamwerk se beginsel van beweegbaarheid, waarvolgens leerders wat van leerinstansie verander maklike aansluiting by die kurrikulum behoort te kan vind. Die beginsel van kontinuïteit is dus implisiet by uitkomstgerigte onderrigleer teenwoordig, aangesien uitkomstes in die geskrewe uitkomstgerigte kurrikulum beskikbaar is. Hill ( 1989 : 5-7 ) se ander beginsel, naamlik dié van rigtinggewende beheer, dra ook by tot die bestaansreg van kurrikulumkonsultante, juis omdat hulle as gevolg van spesialiskennis en ervaring beduidende rigting aan die ontwikkeling van uitkomstgerigte kurrikula kan gee.

#### **2.4.4 Oliva se kurrikulumbeginsels**

'n Ander navorser wat 'n goeie bydrae tot die identifisering van beginsels van kurrikulumontwikkeling lewer, is Oliva ( 1988 : 31 - 47 ). Sy beginsels kan sinopties soos volg verduidelik word:

- Verandering is onafwendbaar, want dit is deur verandering dat lewe groei en ontwikkel;
- 'n Kurrikulum reflekteer nie net die betrokke tydsgewrig waarin dit ontstaan



- het nie, maar is die produk daarvan. Die kurrikulumbeplanner moet bewus wees van die kragte wat werkzaam is en die invloede wat aan die orde van die dag is, en besluit hoe kurrikulumontwikkeling daardeur geraak word;
- Kurrikulumverandering wat op 'n vroeëre tydstip gemaak is, kan voortbestaan saam met veranderinge wat later aangebring is. Dit wil voorkom asof die relevansie en die belangrikheid van ouer inhoude nie verlore gaan sodra meer resente veranderinge plaasvind nie. Intendeel, 'n beskouing van ouer inhoude kan dikwels tot nuwe perspektiewe lei: Ouer inhoude in die vak Geskiedenis kan byvoorbeeld vanuit 'n ander oogpunt beskou word, veral in die geval van resente sillabusse, waar hierdie vak meer vaardigheidsgeoriënteerd voorgestel word.
  - Kurrikulumontwikkeling is die resultaat of die gevolg van veranderinge wat in mense plaasvind. Die onderwyser is die persoon wat uiteindelik die kurrikulum in die klaskamer implementeer. Derhalwe is dit hy wat verander moet word. Hierdie verandering gaan gepaard met 'n bemagtigingsproses waartydens daar by onderwysers groei ten opsigte van kurrikuleringsvaardighede plaasvind. Onderwysers behoort dus deurgaans betrokke te bly by die proses van kurrikulumontwikkeling, aangesien dit slegs deur intense betrokkenheid is wat vernuwning geïnternaliseer word.
  - Kurrikulumontwikkeling word beïnvloed deur die koöperatiewe poging van groepe. Groot en fundamentele verandering vind gewoonlik plaas as gevolg van groepsbetrokkenheid en besluitneming. Individue wat in groepverband kan saamwerk om kurrikulumverandering mee te bring, kan bestaan uit onderwysers, ouers vanuit die gemeenskap, onderwysleiers asook leerlinge. Individuele kurrikulering moet egter nie gedemp word nie, want sulke inisiatief lei dikwels tot 'n besondere dinamika. Groepsbetrokkenheid hou egter die voordeel in dat idees gewissel kan word. Groeplede beïnvloed mekaar ook normaalweg sodanig dat hulle mekaar motiveer om te verander en verandering te aanvaar.
  - Kurrikulumontwikkeling is 'n nimmereindige proses. Die proses van kurrikulumontwikkeling hou nooit op nie, want die ontwerpers en die

implementeerders van kurrikula behoort voorturend te streef na die verbetering daarvan. Dit behels 'n deurlopende evaluering van die komponente van evaluering, te wete die doelstelling, seleksie van inhoud, onderwysmetodes, media en evaluering. Hierdie voortdurende monitering moet uiteindelik lei tot die herontwerp van kurrikula of gedeeltes daarvan om te verseker dat geldige en relevante onderwys daardeur plaasvind.

- Kurrikulumontwikkeling is 'n besluitnemingsproses. Kurrikulumontwikkeling verg telkens die neem van besluite op makro-, meso-, en mikrovlakke. Hierdie besluite word deur verskeie funksionariesse geneem en wissel van besluite rakende skooldoelstellings, inhoud en metodes, tot besluite in verband met evalueringsbenaderings ( die balans wat gehandhaaf moet word tussen summatiewe en formatiewe evaluering ). Dit is duidelik dat besluite in verband met die kurrikulum die gehalte daarvan kan beïnvloed.
- Kurrikulumontwikkeling is meer effektief as dit as 'n omvattende proses hanteer word. Die kurrikulum se invloed strek baie wyd, aangesien dit mense voorberei vir die wêreld van werk. Daarom durf dit nie op 'n mog-het-troffe wyse aangepak word nie. Inhoud kan nie sommer net verwyder en met ander vervang word sonder dat die impak van sulke herontwerpe nie deeglik in oënskou geneem is nie. Carl ( 1995:72 ) stel dit baie sterk dat persoonskrag, tyd en bronne deeglik in ag geneem word tydens sulke stappe. Selfs die onderwysers se motivering en energievlak moet in oorweging geneem word, alvorens groot kurrikulumaanpassings gemaak word. Hulle wat dus nie by die beplanning van kurrikula betrokke was nie, moet dus in ag geneem word.
- Kurrikulumontwikkeling is meer effektief as dit op 'n sistematiese wyse geïmplementeer word. Indien 'n werkbare kurrikulummodel gebruik word waarvolgens die kurrikulum geïmplementeer word, is die kans op sukses groter. Die meeste kurrikulummodelle bepleit 'n kommunikasienetwerk waarvolgens funksionariesse inspraak ten tyde van die ontwikkelingsproses geniet. Daar moet hiervan kennis geneem word, aangesien die uitklare van verskillende rolle tydens verskillende kurrikulumfases en op verskillende kurrikuleringsvlakke doelgerigtheid aan die proses verleen. Die volg van 'n



kurrikulummodel alleen, is egter nie 'n waarborg vir sukses nie, aangesien daar vele faktore is wat meewerk op die gehalte van implementering, soos byvoorbeeld motivering, die vlak van kurrikulumkundigheid, die gehalte van leierskap, die beskikbare fondse, die gehalte van ondersteuning asook die kurrikulumbeskouing van rolspelers.

- Kurrikulumontwikkeling begin waar die kurrikulum is , met ander woorde, daar moet eintlik van kurrikulumherorganisasie as van kurrikulumorganisasie gepraat word. Elke skool het inherent 'n kurrikulumbenadering wat toegepas word deur individue met bepaalde beskouings van die kurrikulum. Daarom kan vorige pogings nie sommer net summier verwerp word nie, maar is dit noodsaaklik om hulle in oorweging te neem.

#### 2.4.5 Carl se kurrikulumbeginsels

Carl ( 1995 : 68 - 70 ) gee ook 'n baie toepaslike reeks beginsels wat vir kurrikulumontwikkeling geld:

- **Doelgerigtheid** is 'n belangrike aspek van kurrikulumontwikkeling, terwyl die **rasionaal** daarvan duidelik kommunikeerbaar moet wees.
- Kurrikulumontwikkeling moet op stewig verantwoordbare **kurrikulumteorie** berus.
- **Planmatigheid** behoort deurentyd aan die orde gestel word, terwyl effektiewe **deurlopende evaluering** vanaf die ontwerp tot by die evalueringsfase essensieel is.
- **Effektiewe leierskap** asook 'n bepaalde vlak van **kurrikulumkundigheid** sal bydra tot die suksesvolle implementering van die kurrikulum. 'n Beginsel wat bepalend is vir die effektiwiteit van die kurrikulum is **tydsbenutting**.
- **Doelmatige leer** moet 'n belangrike uitgangspunt wees. Die relevansie en die **sinvolle samehang** tussen elke komponent van die kurrikuleringsproses behoort deurgaans bepaal te word.
- **Individuering** en die **propedeutiese waarde** van kurrikulumontwikkeling



moet oorweeg word.

- **Normoriëntering** is 'n basiese beginsel.
- Toepaslike **opvoedkundige beginsels vir leer** is essensieel.

Kennisname van die bogenoemde kurrikulumbeginsels is van deurslaggewende belang, aangesien die proses van kurrikulumkonsultasie daarop gefundeer moet word. Die proses van kurrikulumkonsultasie sal nie geldig wees nie tensy dit slaag om die kerndoel van kurrikulumontwikkeling, naamlik uitnemende onderrigleer, help realiseer. Daarom behoort kurrikulumkonsultasie voortdurend te fokus op die bemagtiging van die klasonderwyser, wat uiteindelik die implementeerder ( hetsy direk, of as fasiliteerder ) van onderrigleer in die klaskamer is.

In aansluiting by die vertrekpunt van hierdie hoofstuk se doel, sal daar vervolgens oorgegaan word tot die afleiding van sekere bedryfsbeginsels waarmee kurrikulumkonsultasie tot 'n verantwoordbare proses gerig kan word.

## 2.5 BEDRYFSBEGINSELS VIR VERANTWOORDBARE KURRIKULUMKONSULTASIE

'n Proses van kurrikulumkonsultasie sal slegs bestaansreg hê as dit ondersteuning kan bied wat werklik noodsaaklik is. Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk stel besondere eise aan verskillende onderwyssektore om uitkomstgerigte onderrigleer op 'n gekoördineerde en geldige wyse aan te bied. Onderwysers sal met uitkomstes moet werk en aanpassings ten opsigte van evalueringswyses moet maak. Daarbenewens sal hulle voor die uitdaging te staan kom om kurrikulumprogramme te ontwerp wat uitkomstgerig is, en om dit te implementeer. In kort, om uitkomstgerigte skoolkurrikula te implementeer, sal noodwendig vanweë die omvangrykheid daarvan, paradigmaterskuiwings by skole meebring, en in hierdie verband kan 'n proses van kurrikulumkonsultasie sy regmatige rol speel.

Deur die handhawing van sekere bedryfsbeginsels, kan 'n proses van

kurrikulumkonsultasie se geloofwaardigheid verhoog word en sal kurrikulumkonsultante 'n groot bydra ten opsigte van die bemagtiging van onderwysers kan meebring. Die volgende bedryfsbeginsels vir kurrikulumkonsultasie is vanuit die teorie van kurrikulumkunde, die eise van die werkwêreld, asook die ontwikkeling van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk afgelei. Hierdie beginsels sal uiteindelik ingesluit word by kurrikulumgerigte essensies, wat in der waarheid die mikpunte van kurrikulumkonsultasie uitmaak ( sien paragraaf 5.3 ):

- Kurrikulumkonsultasie beoog die ontwerp en implementering van relevante en geldige kurrikula sodat leerders blootgestel word aan beide akademies vormende en loopbaangerigte inhoude;
- Kurrikulumkonsultasie stel die bemagtiging van onderwysers ten doel sodat hulle met groter verantwoordelikheid self besluite in verband met kurrikulumontwikkeling kan neem;
- Kurrikulumkonsultasie lei tot die geldige en regverdige erkenning van leerders se vorige leerervaring waar dit ookal verwerf is;
- Kurrikulumkonsultasie lei tot die motivering van leerders om leer as 'n lewenslange verskynsel ( en verantwoordelikheid ) te aanvaar;
- Kurrikulumkonsultasie stel organisasies en individue wat leerlewering ten doel het, in staat om kurrikula op 'n verantwoordelike wyse te ontwikkel en te implementeer;
- Kurrikulumkonsultasie akkommodeer soveel as moontlik rolspelers om die proses van kurrikulumontwikkeling meer verteenwoordigend te maak;

- Kurrikulumkonsultasie ontwikkel kurrikulumbenaderings waarmee skielike aanpassings ten opsigte van ekonomiese, sosiale en politieke eise geakkommodeer kan word;
- Kurrikulumkonsultasie motiveer onderwysers om strukture en prosesse te ontwikkel waarmee die sukses van leerlewering asook die leerwins op 'n deurlopende wyse gemonitor kan word;
- Kurrikulumkonsultasie skep verantwoordbare vorderingstrukture sodat leerders teen hulle eie tempo's en volgens hulle eie omstandighede en bekwaamhede kan vorder; en
- Kurrikulumkonsultasie help om 'n paradigmaterskuiwing van eksamengedrewe kurrikulumontwikkeling na uitkomsgerigte onderrigleer teweeg te bring.

## 2.6 SAMEVATTING

Die proses van kurrikulumkonsultasie beoog primêr om onderwysers te bemagtig sodat hulle uiteindelik self verantwoordelikheid vir die ontwikkeling van 'n vak- en skoolkurrikulum kan aanvaar. Kurrikulumkonsultasie hang dus ten nouste saam met die proses van kurrikulumontwikkeling, aangesien onderwysers die vernaamste ontwikkelaars en implementeerders van kurrikulumverandering is.

Kurrikulumverandering behoort egter die eise van die tyd in ag te neem, en dit wil voorkom asof die ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikula tans ( 1996 ) prioriteit geniet. Onderwysers moet dus in staat gestel word om uitkomsgerigte kurrikula suksesvol te ontwikkel en te implementeer.

Verantwoordbare kurrikulumontwikkeling gaan gepaard met die ontwerp van relevante kurrikula. In hierdie verband blyk dit dat daar 'n klemverskuiwing moet



plaasvind vanaf 'n inhoudsgebaseerde kurrikulum na 'n vaardigheidsgerigte kurrikulum. Die laasgenoemde twee kurrikula behoort mekaar egter aan te vul, en die een behoort nie ten koste van 'n ander oorbeklemtoon word nie. Daar het dus 'n vraag na kurrikula ontstaan wat die leerder werklik voorberei vir die wêreld van werk, en nie vir werkloosheid nie.

Wanneer kurrikulumkonsultante die primêre skoolpraktyk betree, sal daar in ag geneem moet word dat uitkomsgerigte kurrikula met behulp van verskeie kurrikumbenaderings geïmplementeer kan word. Een spesifieke benadering kan dus nooit ten koste van 'n ander benadering verabsoluteer word nie. Wat eerder haalbaar is, is om die bestaande benadering verder te ontwikkel sodat dit uiteindelik aan die eise van uitkomsgerigtheid kan voldoen. Só 'n aanslag klop met een kurrikulumbeginsel wat in hierdie hoofstuk voorgehou is, naamlik dat kurrikulumontwikkeling sy vertrekpunt neem by die kurrikulum wat tans aan die orde is. Vorige kurrikuleringswerk behoort dus nie geïgnoreer te word nie, maar moet gesien word as 'n basis vir verdere kurrikulumontwikkeling.

In die vorige paragraaf is daar vermeld dat skole nie noodwendig dieselfde kurrikulumbenaderings volg nie, maar dat uitkomsgerigtheid tog 'n sentrale kenmerk in alle skoolkurrikula moet wees. Uitkomsgerigte kurrikula is 'n gepaste oplossing om vorige leerervarings van individue op 'n geldige manier te erken, en dit is in hierdie verband dat didaktiese kurrikulummateriaal tydens die proses van kurrikulumkonsultasie 'n rol kan speel. Didaktiese kurrikulummateriaal fokus op kriteriagerigte evaluering waar leerders se prestasie teenoor gestelde kriteria gemeet kan word, eerder as om die prestasie van die leerdergroep as norm te gebruik.

Daar moet benadruk word dat die proses van kurrikulumkonsultasie ingestel is op die primêre skool juis omdat die bestaande vakadviesdiens hoofsaaklik fokus op vakkurrikulumontwikkeling op sekondêre skoolvlak. Aangesien kurrikulumkonsultasie die bemaatiging van primêre skool onderwysers ten doel het, en die primêre skool 'n unieke karakter toon, bring dit mee dat 'n ondersoek ingestel

moet word na die determinante ( aanwysers ) van uitnemende primêre skole. Die hooftfokus sal egter op die uitnemende primêre skoolkurrikulum val, aangesien kurrikulumkonsultasie uiteindelik uitnemende onderrigleer ten doel het.

Die aanwysers van uitnemende primêre skole strek oor 'n wyer area as bloot die kurrikulum. Die aanwysers ( determinante ) van uitnemende primêre skole sal egter almal tot 'n mindere of meerdere mate bydra tot die daarstelling van 'n uinemende uitkomsgerigte primêre skoolkurrikulum. Sulke aanwysers wat per se kurrikulumgerig is, kan dan as aanvullende bron gebruik word waaruit 'n proses van kurrikulumkonsultasie sy mikpunte kan put. Die mikpunte van kurrikulumkonsultasie sal dan uiteindelik geloofwaardigheid aan die hele konsep van kurrikulumkonsultasie verskaf.

**HOOFTUK 3****DETERMINANTE VAN UITNEMENDE PRIMêRE SKOLE AS  
HOOFFOKUS VAN KURRIKULUMKONSULTASIE**

86 - 172

<b>3.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>86</b>
<b>3.2</b>	<b>ONDERRIGLEER AS DETERMINANT</b>	<b>88</b>
<b>3.2.1</b>	Die kwalifisering van onderrigleer as determinant van uitnemende primêre skole	88
<b>3.2.2</b>	Uitnemende onderrigleer : 'n Praktykstudie	90
<b>3.2.2.1</b>	Kurrikulumbestuur	91
<b>3.2.2.2</b>	Klasbestuur	93
<b>3.2.2.3</b>	Die voorbeeld wat die onderwyser stel	94
<b>3.2.3</b>	Essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : Onderrigleer : 'n Sintese	95
<b>3.3</b>	<b>ETOS EN VENNOOTSKAPPE AS DETERMINANT</b>	<b>97</b>
<b>3.3.1</b>	Die kwalifisering van etos en vennootskappe as determinant by uitnemende primêre skole	97
<b>3.3.2</b>	Skooletos en vennootskappe in uitnemende skole : 'n Gevallestudie	98
<b>3.3.2.1</b>	Inleiding	98
<b>3.3.2.2</b>	Onderwysers se rol in die bevordering van 'n positiewe skooletos	99
<b>3.3.2.3</b>	Die ontwikkeling van verantwoordelikheid by leerlinge	100
<b>3.3.2.4</b>	Vennootskappe met ouers	101
<b>3.3.2.5</b>	Vennootskappe met naburige skole	102
<b>3.3.2.6</b>	Skakeling met die breër gemeenskap	103
<b>3.3.2.7</b>	Die aansien van die skool	104
<b>3.3.2.8</b>	Kernaspekte by skole met 'n positiewe etos	104



3.3.3	Essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : Etos en Vennootskappe : 'n Sintese	107
3.4	<b>LEIERSKAP EN BESTUUR AS DETERMINANT</b>	109
3.4.1	Die kwalifisering van leierskap en bestuur as determinant by uitnemende primêre skole	109
3.4.2	Leierskap en bestuur as determinant by uitnemende primêre skole : 'n Praktykgerigte studie	111
3.4.2.1	Inleiding	111
3.4.2.2	Effektiewe leierskap : 'n Samevattende begripsverklaring	112
3.4.2.3	Die leiersrol van die skoolhoof in 'n uitnemende primêre skool	113
(a)	Inleiding	113
(b)	Die leiersrol van die skoolhoof ten opsigte van verandering	114
(c)	Die skoolhoof se leiersrol ten opsigte van ontwikkeling	117
(d)	Die skoolhoof se leiersrol ten opsigte van bemagtiging	122
(e)	'n Samevatting van skoolhoofde se leiersrol in uitnemende primêre skole	128
3.4.3	Essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : Leierskap en bestuur : 'n Sintese	130
3.5	<b>VERANTWOORDDOENING AS DETERMINANT</b>	134
3.5.1	Inleiding	134
3.5.2	Kapasiteitsontwikkeling	135
3.5.2.1	Belanghebbendes by skoolverbetering	137
(a)	Onderwysers	137
(b)	Leerlinge	138

(c)	Ouers	139
3.5.2.2	Drie terreine vir kapasiteitsontwikkeling	140
(a)	Kurrikulumontwikkeling	140
(b)	Institusionele ontwikkeling	144
(c)	Personeelontwikkeling	153
3.5.2.3	Skoolbeleid	154
(a)	'n Rasionaal vir skoolbeleid	154
(b)	Eksplisiete en implisiete skoolbeleid	155
(c)	Areas vir die formulering van skoolbeleid	157
(d)	Die ontwikkeling van skoolbeleid	159
(e)	Evaluering van skoolbeleid	163
3.5.2.4	Missiestelling en Visiebou	166
3.5.3	Essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : Verantwoorddoening : 'n Sintese	169
3.6	SAMEVATTING	172

## HOOFSTUK 3

### DETERMINANTE VAN UITNEMENDE PRIMÊRE SKOLE AS HOOFFOKUS VAN KURRIKULUMKONSULTASIE

#### 3.1 INLEIDING

Die kerndoel van hierdie studie, soos reeds in paragraaf 1.4 gestel, is om te bepaal of didaktiese kurrikulummateriaal tydens die proses van kurrikulumkonsultasie 'n bydrae lewer tot die verbetering en die vordering van onderrigleer in primêre skole. Kurrikulumontwikkeling toon 'n noue verband met onderrigleer, aangesien die verbetering van die onderrigleergehalte juis die kerndoel van die kurrikuleringsproses is. Indien die proses van kurrikulumkonsultasie die bemagtiging van onderwysers beoog en sodoende ook die verbetering van onderrigleer ten doel het, sal dit nodig wees om 'n beskrywing te gee van aanwysers van hoë-kwaliteit onderrigleer. Alhoewel onderrigleer die kerndoel van 'n skool behoort te wees, is daar volgens **MERU** (the Management of Educational Resources Unit 1989 : 9 - 29) ook ander kernfasette of determinante wat die kwaliteit van onderrigleer van die primêre skool beïnvloed. Die determinante van uitnemende primêre skole wat deur **MERU** (1989) geïdentifiseer is, kan as verteenwoordigend beskou word aangesien dit 'n ontleding insluit van meer as 600 inspeksies wat tussen 1985 en 1989 deur " HM Inspectors " in Britse primêre skole gedoen is. Daar bestaan velerlei menings oor watter aanwysers gebruik kan word om uitnemende primêre skole te identifiseer, maar vanweë die omvangrykheid van die ondersoek, sal die verslag wat deur **MERU** (1989) saamgestel is, as hoofbron dien. Die determinante van uitnemende primêre skole deur **MERU** (1989) geïdentifiseer is, is: **Etos en Vennootskappe ; Leierskap en Bestuur ; en Verantwoorddoening.**

Dit wil ook voorkom asof die dinamiese wisselwerking tussen die laasgenoemde fasette ( determinante ) uiteindelik kan lei tot die verbetering van onderrigleer, en



dat die ondersoek na uitnemende onderrigleer ook 'n beskrywing van Etos en Vennootskappe, Leierskap en Bestuur en Verantwoorddoening moet insluit. Indien didaktiese kurrikulummateriaal enigsins 'n bydrae kan lewer om onderrigleer in primêre skole te verbeter, sal dit dus ook moet lei tot die verbetering van die ander determinante van uitnemende skole. Die vier determinante waarop hier gekonsentreer gaan word, is:

- Onderrigleer
- Etos en Vennootskappe
- Leierskap en Bestuur
- Verantwoorddoening

Die bogenoemde determinante waarvolgens die kwaliteit van primêre skole beoordeel word, word nie alleenlik deur MERU gebruik nie, maar word ook deur verskeie ander navorsers aangewend. Alhoewel die vier genoemde breë determinante nie eksplisiet deur al die navorsers toegepas word nie, is die mate van kongruensie opvallend. Cawood ( 1986 : 35-38 ) vermeld die volgende navorsers wat reeds goeie werk in hierdie verband gedoen het. Hulle is:

- **Model Schools Project ( 1968 )**
- **Rutter et al. ( 1979 )**
- **Duckett et al. ( 1980 )**
- **National Committee for Citizens in Education ( 1980 )**
- **Edmonds ( 1981 )**
- **Squires et al. ( 1981 )**
- **Milwaukee Project Rise ( 1982 )**
- **Roberts and Caweiti ( 1984 )**
- **Cruz ( 1985 )**
- **Bennett ( 1988 )**
- **Purkey and Smith ( 1986 )**
- **Strydom ( 1993 )**

### ■ **Rossouw ( 1994 )**

Wat in hierdie hoofstuk volg, is 'n motivering waarom die genoemde determinante in hierdie studie gebruik gaan word as die determinante van uitnemende skole. Die determinante as sulks, is egter slegs 'n afbakening van 'n breë kategorie waarvolgens die kwaliteit van primêre skole bepaal kan word, en kan nie op sigself as kriteria toegepas word nie. Wat nodig blyk, is die beskrywing van fynere kriteria wat meetbaar is. Hierdie kriteria sal bekend staan as **essensies van uitnemende primêre skole** en sal aan die einde van elke beskrywing van die betrokke determinant gegee word.

In die volgende paragraaf, sal 'n motivering gegee word waarom hoë-kwaliteit onderrigleer as een van die determinante van uitnemende primêre skole gebruik gaan word. Dit sal gevolg word deur 'n beskrywing van praktykstudies oor uitnemende primêre skole in Engeland, Skotland, en Suid-Afrika, en daarna sal sekere essensies van uitnemende primêre skole afgelei word.

## **3.2 ONDERRIGLEER AS DETERMINANT**

### **3.2.1 Die kwalifisering van onderrigleer as determinant van uitnemende primêre skole**

Onderrigleer word deur verskeie kurrikulumskrywers as die vernaamste aanwyser van uitnemende primêre skole beskou.

Stringfield en Teddlie ( 1988:45 ) is daarvan oortuig dat die kwaliteit van 'n skool bepaal word deur die kwaliteit van onderrig wat die leerlinge ontvang. Rossouw ( 1994:18 ) benadruk Squires *et al.* ( 1981:77 ) se standpunt dat die fokus by die bepaling van uitnemende skole voortdurend moet val op akademiese beklemtoning. Hallinger *et al.* ( 1983:83 ), asook Mathews ( 1985:96 ), is van mening dat hoë-kwaliteit leer meestal met die kwaliteit van die skool verband hou. Rossmiller ( 1986:2 ) konstateer dat akademiese beklemtoning kenmerkend is van

skole waarin leerlinge akademies goed presteer, terwyl ander navorsingstudies met redelikheid aantoon dat uitnemende skole gekenmerk word deur leerlinge wat 'n hoë premie op akademiese prestasie plaas ( Hallinger et al. 1983:89 soos aangehaal deur Rossouw 1994:30 ). Akademiese beklemtoning strek egter verder as net die akademiese prestasies van die leerlinge in 'n skool. Ainsworth en Batten ( in Rutter et al. 1979 :11 ) toon aan dat uitnemende skole normaalweg ook oor goedopgeleide onderwysers beskik.

Die beklemtoning van onderrigleer is vir Brandt ( 1994 : 7 ) primêr 'n kurrikulumsaak. Sagor ( 1991:96-97 ) voel ook sterk oor hierdie uitspraak wanneer hy opmerk dat die kurrikulum uitdagende leergeleenthede van die korrekte moeilikheidsgraad moet insluit om leerlinge se aandag te prikkel en te behou. Uitdagende leergeleenthede is ook vir Taylor et al. ( 1992:79 ) 'n essensie by hoë-kwaliteit skole wanneer hy opmerk dat onderwyspersoneel hoër vlakke van leer by leerlinge moet genereer en fasiliteer. 'n Ander skrywer wat die kwaliteit van primêre skole aan die kwaliteit van onderrigleer koppel, is Rogus ( 1983 : 5 ). Hy verduidelik met die volgende opsomming (sien Rossouw 1994:32) hoedat uitnemende onderrigleer 'n rol kan speel in skoolverbetering:

- Daar moet duidelike onderrigmikpunte vir alle leerlinge in die skool gestel word.
- Direkte onderrig word aanbeveel vir die aanleer van vaardighede.
- Diagnostiese evaluering kom algemeen voor.
- Min vermorsing van onderrigtyd kom voor.
- Die tyd wat leerlinge aan take bestee, word gemonitor.
- Tuiswerk word verlang.
- Leerlinge beleef 'n hoë mate van sukses ten opsigte van hul daaglikse werk.

'n Ander faset van onderrigleer word deur Rossouw ( 1994:50 ) as uitnodigende onderwys beskryf. Kok ( 1990:249 ) beklemtoon in hierdie verband die rol wat die onderwyser in uitnemende onderrigleer speel as hy sê dat uitnemende personeellede



nie in 'n groef verval nie, maar dat hulle voortdurend iets nuuts probeer implementeer. Coppedge ( 1993:37 ) stel dit anders: Leergeöriënteerde onderwysers beskou hulself as bekwaam en verantwoordelik. Hulle aanvaar dit as hulle verantwoordelikheid om hulle leerlinge te motiveer om te leer en om die genot van leer te ervaar. Dit gaan dus hier oor die optimalisering van leer, wat vir Barbara Clark ( 1986 ) uiteindelik tot uitnemendheid lei.

Pajak en McAfee ( 1992:23 ) se uitspraak oor onderrigleer is veral van toepassing op hierdie studie. Hulle voel sterk daaroor dat onderwysers ( en skoolhoofde ) in uitnemende skole deeglik besef watter belangrike rol leeraktiwiteite en leerstof in die realisering van leeruitkomstes speel.

Die bogenoemde uitsprake dien as 'n motivering om onderrigleer as determinant van uitnemende skole te gebruik. Onderrigleer is dus een determinant waarvolgens kurrikulumkonsultante 'n waardebeplanning van 'n skool se effektiwiteit kan maak. Kurrikulumkonsultasie beoog juis om onderwysers in staat te stel om onderrigleer te verbeter, en om hierdie mikpunt te bereik, word veral didaktiese kurrikulummateriaal gebruik. Die essensies van onderigleer as determinant kan dus enersyds aangewend word om 'n verduideliking te gee van wat uitnemende onderrigleer behels, maar kan andersyds gebruik word om die mikpunte van didaktiese kurrikulummateriaal te beskryf.

Daar sal vervolgens oorgegaan word tot 'n beskrywing van onderrigleer as determinant ( aanwyser ) van uitnemende primêre skole.

### **3.2.2 Uitnemende onderrigleer : 'n Praktykstudie**

Onderrigleer as determinant toon 'n noue ooreenstemming met die doel van kurrikulumontwikkeling, naamlik uitnemende onderrigleer. Onderrigleer as determinant het te make met effektiewe leer wat bewerkstellig word deur effektiewe onderrig. Hierdie beskrywing fokus veral op die resultate wat verkry is ten opsigte

van drie terreine te wete kurrikulumbestuur, klasbestuur en die voorbeeld wat deur die klasonderwyser gestel word. Elk van hierdie terreine of aspekte sal vervolgens toegelig word in die lig van die resultate en bevinding wat verkry en gemaak is.

Een van die omvattendste beskrywings van wat uitnemende onderrigleer behels, word in die dokument van MERU ( 1989 : 1-8 ) aangetref. 'n Beskrywing van MERU se bevindings word vervolgens toegelig, en kan uiteindelik aangewend word om 'n opsomming van algemene essensies by uitnemende onderrigleer aan te bied.

### 3.2.2.1 Kurrikulumbestuur

Die eerste bevinding fokus op hoe skole hulle kurrikula bestuur. Kommer is uitgespreek oor kurrikula wat:

- aan diepte van studie ontbreek;
- ongebalanseerd is ten opsigte van die seleksie van kurrikuluminhoude;
- nie progressie ten opsigte van die moeilikheidsgraad bied nie.

Een afleiding wat deur " Her Majesty's Inspectors of Schools" ( voortaan **HMI'S** ) van die Skotse Onderwysdepartement gemaak is, is dat hoë kwaliteit onderrigleer veral gelewer is deur skole waar beide deeglike korttermyn én langtermyn kurrikulumbepanning gedoen is. Skole wat hulle bemoei het met deeglike kurrikulumbepanning, het oor dokumente beskik waarin hulle onderrigbenaderings verduidelik word. Hierdie kurrikulumdokumente dek bykans al die leeraraes van die skoolkurrikulum. Onderwysers het 'n duidelike kurrikulumraamwerk tot hulle beskikking gehad waarvolgens hulle verdere kurrikulumbepanning kon doen. Die kurrikulumraamwerke het personeellede in staat gestel om 'n proses van deurlopende evaluering op 'n werkbare en geldige wyse te implementeer sodat leerlinge se progressie sinvol gemonitor kon word. Diagnostiese inligting wat na aanleiding van die deurlopende evaluering van leerlinge se werk versamel is, is op leerlingprofile ( " pupil profiles " ) aangeteken en gebruik om sinvol met ouers te kommunikeer oor die leerlinge se vordering. Die raamwerke het ook verseker dat onderwysers

kurrikuluminhoude sodanig kon selekteer, dat daar balans in die kurrikulum gehandhaaf is.

Kruis-kurrikulêre inhoude ( dit is dieselfde inhoude wat in verskillende vakke aan die orde gestel word ) word erken en die beklemtoning daarvan maak dit vir die leerlinge makliker om ooreenkomstes en verskille tussen die onderskeie leerareas van die kurrikulum in te sien. Geen leerareas word ten koste van ander oorbeklemtoon nie.

'n Baie interessante verskynsel is dat onderwysers in uitnemende primêre skole volgens MERU se verslag, ook aandag skenk aan beplanning wat met die konsentrasievermoë van die leerlinge verband hou. Leeraktiwiteite wat volgehoue konsentrasie oor 'n lang periode vereis, word afgewissel met leeraktiwiteite wat minder intensiewe konsentrasie vereis.

Besondere aandag word gegee aan die handhawing van kurrikulumkontinuiteit ( dit is die aansluiting wat leerlinge tussen reeds verworwe en nuwe leerinhoudes moet ervaar ). Goed gekurrikuleerde lesse neem leerlinge se voorkennis in ag sodat die leerproses meer sinvol kan verloop. Die kurrikulumbenadering in uitnemende skole is ook van só 'n aard dat dit maklik aanpasbaar is vir leerlinge se veranderende behoeftes, talente en belangstellings. Die aanpassing van die bestaande skoolkurrikulum in uitnemende skole word moontlik gemaak deur 'n voorturende monitering van leerlinge se bemoeyenis met, die leeraktiwiteite - nog 'n aanwyser van uitnemende onderrigleer in primêre skole. Die laasgenoemde handeling verwys na die noodsaaklik van kontekstuele kurrikulumevaluering, ook in die klaskamersituasie.

MERU beveel ook in hulle ondersoeke aan dat onderwysers moet eksperimenteer met kurrikulumbenaderings wat die aktiewe betrokkenheid van leerlinge by die leerproses aanmoedig met die klem op:

- die verwerwing van positiewe gesindhede;



- ope ondersoek ( " open -ended enquiry " );
- waarneming en selfontdekking;
- verslagdoening;
- navorsing;
- probleemoplossing;
- eksperimentering en aantekening; en
- kennis en begrip, aangesien 'n mate van kennis die verwerwing van vaardighede bevorder.

Uitnemende skole vul hulle skoolkurrikulum aan met 'n verskeidenheid van kurrikulummateriale met behulp waarvan leerlinge " **with excitement and enthusiasm** " betrokke kan wees by leer ( HMI 1989 : 7 ).

Indien 'n proses van kurrikulumkonsultasie uitnemende kurrikulumbestuur beoog, sal voorstelle gemaak moet word ten opsigte van bestuursprosesse wat deur kurrikulumfunksionarisse binne bepaalde kurrikulumstrukture geïmplementeer kan word. 'n Komponent van kurrikulumbestuur is uitnemende klasbestuur, wat hierna toegelig sal word:

### 3.2.2.2      **Klasbestuur**

Die tweede bevinding beskryf die aard van klasbestuur soos wat dit in uitnemende primêre skole gevind is ( HMI 1989 : 2-4 ). Klasbestuur behels die bestuur van leerlinge in die klaskamersituasie ten einde onderrigleer ten beste te kan implementeer. Leerlinge word voortdurend gemotiveer om te leer. Leerlinge weet vroegtydig watter leeruitkomstes ten doel gestel word sodat daar duidelikheid bestaan oor wat geleer moet word. Leerlinge het maklike toegang tot bronne wat benodig mag word om die leertaak te voltooi. Die onderwyser handhaaf gesonde verhoudinge met sy leerlinge en koester hoë, maar realistiese verwagtinge van hulle. Onderwysers wat uitnemende klasbestuur aan die dag lê, voorsien sy leerlinge met leeraktiwiteite

wat aansluiting vind by hulle behoeftes, vermoëns en ook hulle voorkennis.

Onderwysers verstaan die deurslaggewende rol wat toepaslike taalgebruik in uitnemende onderrigleer speel. Leerlinge word gaandeweg begelei om nie alleenlik hulle kennis en begrip te verbeter nie, maar ook om noodsaaklike vaardighede te verwerf. Hulle leer hulle om onafhanklik en verantwoordelik te wees en toon die vaardigheid om doelgerig op hulle eie of in groepe te werk. Onderwysers in uitnemende primêre skole monitor leerlinge se vordering op 'n deurlopende wyse en dit bring mee dat hulle diagnostiese terugvoering aan leerlinge kan gee. Leerlinge in uitnemende skole weet dus aan watter kurrikuluminhoude hulle besondere aandag moet skenk. Sulke leerlinge se ouers is dus ook deeglik ingelig ten opsigte van hulle vordering. Die werk wat leerlinge in die klaskamer doen word deur sinvolle tuisopdragte aangevul, sodat die leerervarings vir die leerlinge meer betekenisvol word.

In goed georganiseerde klasse is 'n kombinasie van direkte, groeps-, en individuele onderrigmetodes aangetref. Soms het 'n gedeelte van die klas die volgehoue ondersteuning van die klasonderwyser ontvang, terwyl die res van die klas doelgerig en op hulle eie gewerk het. Soms het leerlinge individueel of in groepe aan verskeie gedeeltes van die kurrikulum gewerk, terwyl die onderwyser rondbeweeg, en uitdagende vrae gerig het. Wanneer leerlinge op hulle eie moes werk, was ondersteuningsbronne in die klaskamer uitgestal en dus gereedlik beskikbaar. Leerlinge in uitnemende primêre skole was ook deeglik opgelei om relevante informasie vanuit die bronne op te som en die bronne spoedig terug te besorg. Hierdie ordelike klasprosedures het leerlinge in staat gestel om teen hulle eie tempo's te leer. Onderwysers het ook geweet wanneer klassikale klasonderrig nodig was.

### **3.2.2.3 Die voorbeeld wat die onderwyser stel**

'n Baie prominente kenmerk van uitnemende onderwysers, is die voorbeeld wat hulle stel, byvoorbeeld hulle vermoë om 'n klimaat van wedersydse vertroue te skep, met

ander woorde om die respek van hulle leerlinge af te dwing. Sulke onderwysers hou by hulle beloftes, is tydsgetrou, en hulle manier van optrede voor die leerlinge is onberispelik. Hulle voorkoms is altyd netjies. Suksesvolle onderwysers het ook volgens HMI ( 1989 : 4 ) 'n kalm, maar ferm aanslag tydens hulle onderrig, is besorg oor die welstand van hulle leerlinge en toon 'n gewilligheid om lof toe te swaai indien leerlinge dit verdien.

Die verwagtings wat onderwysers van leerlinge koester, hou direk verband met die resultate van die leerlinge. Die volgende direkte aanhaling uit MERU se verslag ( 1989:5 ) som hierdie mening goed op: " **Such expectations relate to behaviour and attitude, and to the creation of a climate where pupils know, and generally accept, that only their best will do and that slipshod, careless work will not be acceptable** ". Leerlinge weet dat "... work given out will be called in, marked, commented on and returned quickly; and that jotters, folders and notebooks will be checked for neatness and style . "

Vanuit die gevallestudie wat bespreek is, kan daar oorgegaan word na die identifisering van die essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : onderrigleer.

### **3.2.3 Essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : Onderrigleer : 'n Sintese**

Dit is duidelik dat uitnemende onderrigleer deur verskeie faktore bepaal word, waarvan goeie kurrikulumbestuur, klasbestuur en die direkte rol wat die onderwyser vervul, maar enkeles is. Hierdie aspekte het natuurlik direkte implikasies vir kurrikulumkonsultasie aangesien hierdie prosesse direk deur intervensies soos konsultasie ontwikkel kan word. Wanneer daar na die essensies, met ander woorde die fynere kriteria waarin die determinante afgebreek kan word, gekyk word, dan word die belangrikheid van kurrikulumkonsultasie nog verder beklemtoon.



Hierdie essensies ten opsigte van onderrigleer in uitnemende primêre skole kan soos volg saamgevat word:

- Daar bestaan 'n visie wat akademiese prestasie beklemtoon
- Daar bestaan 'n verstaanbare en uitvoerbare skoolmissie
- Daar bestaan goed geformuleerde algemene en besondere vakdoelstellings
- Daar bestaan geoperasionaliseerde doelwitte
- Daar bestaan tydige en voortdurende kurrikulumherontwerp
- Daar bestaan seleksie van kurrikuluminhoud wat aansluit by die wêreld van werk
- Daar bestaan die beklemtoning van basiese en lewensvaardighede
- Tegniese sowel as tegnologiese inhoude word by die kurrikulum ingesluit
- 'n Verskeidenheid van ko-kurrikulêre aktiwiteite word op 'n gereelde basis aangebied
- Geen vermorsing van onderrigtyd vind plaas nie
- Direkte onderrig, groepwerk en individuele werk word sinvol afgewissel
- Lesse word deeglik beplan en goed aangebied
- Geïndividualiseerde onderrig vind plaas om by die behoeftes, talente en belangstellings van die leerlinge aan te pas
- Leerlinge verwerf vaardighede wat nodig is om die feitekennis kreatief te beheers
- Leeraktiwiteite dra by tot die ontwikkeling van probleemoplossingsvaardighede by leerlinge
- Die skoolkurrikulum bied aan leerlinge die geleentheid om op 'n verantwoordelike wyse te eksperimenteer
- Leerlinge se goeie werk word met lof erken
- Remediëringswerk word konsekwent gedoen waar leerlinge nie

doelwitte realiseer nie

- Realistiese en relevante tuiswerk word aan leerlinge gegee
- Onderwysers monitor leerlinge se werk met effektiewe evalueringstrategieë op 'n deurlopende basis
- Leerlinge se responsies word gediagnoseer sodat sinvolle terugvoering aan die leerling en aan die ouer gegee kan word
- Toepaslike onderwysmedia word in lesse gebruik sodat leerlinge die inhoud sinvol en as interessant kan beleef

'n Proses van kurrikulumkonsultasie sal noodwendig 'n kurrikulumbenadering moet voorstel wat die bogenoemde essensies akkommodeer. 'n Modulêre kurrikulumbenadering word in hierdie studie as 'n moontlike benadering voorgestel waarin die meeste van die bogenoemde essensies moontlik geakkommodeer kan word.

### **3.3 ETOS EN VENNOOTSKAPPE AS DETERMINANT**

#### **3.3.1 Die kwalifisering van etos en vennootskappe as determinant by uitnemende primêre skole**

Die etos ( skoolklimaat ) van 'n skool word deur Rossouw ( 1994 : 27 ) omskryf as die unieke atmosfeer wat in die skool heers. Kelly ( 1981 : 180 ) beskryf weer die skoolklimaat as die interaksie tussen 'n gevoel van voldoening en die produktiwiteit van elkeen in die skool, terwyl Arganbright ( 1983 : 93 ) daarna verwys as die wyse van doen, nastreef van doelstellings en die tempo in die skool.

Rossouw ( 1994 : 27 - 50 ) gee in haar studie oor die aanwysers van hoë-gehalte skole verskeie navorsers se motiverings waarom skoolketos as determinant van uitnemende skole gesien kan word: Rutter ( in Houlihan 1983 : 11-12 ) asook Serow en Jackson ( 1983 : 23 ) is van mening dat hoë verwagtinge wat aan leerlinge en aan die personeel gestel word, een van die belangrikste kenmerke van uitnemende skole is. Só 'n

skooletos bevorder volgens hulle 'n klimaat van vertroue en dwing wedersydse respek tussen onderwysers, ouers en leerlinge af. Lorenz ( 1981 : 125 ) stem ook saam dat uitnemende skole gekenmerk word deur 'n positiewe skooletos, maar beklemtoon die rol wat die skoolhoof in die skep daarvan speel. 'n Voorbeeld van navorsers wat baie sterk voel dat die skooletos 'n belangrike determinant is van uitnemende skole, is die uitspraak van Gottfredson en Hollifield ( 1988:63 ) as hulle opmerk dat die skoolklimaat " **...determines whether the school can achieve excellence or will flounder ineffectively .** "

Uit die voorafgaande is dit dus duidelik dat daar 'n sterk mening is dat die etos van 'n skool grootliks kan bydra tot die graad van uitnemendheid van 'n skool. Die vraag ontstaan egter watter essensies daar in 'n skool teenwoordig moet wees alvorens daar opgemerk kan word dat die skooletos positief is. In die gedeelte wat volg sal sodanige essensies in paragraaf 3.3.2 deur middel van 'n gevallestudie uitgelig word. Daar sal veral verwys word na die werke van:

- MERU ( Management of Educational Resources Unit 1989 : 9 - 15 )
- John Lorenz ( 1981 : 125 )
- Grant ( 1982 : 87 - 89 )
- Peters en Austin ( 1988 : 400 - 409 )
- Wayson Ahilles, Pinell, Cunningham, Lintz, N en L ( 1988 : 49 - 214 )
- Rossouw ( 1994 : 18 - 63 )

### 3.3.2 Skooletos en vennootskappe in uitnemende skole : 'n gevallestudie

#### 3.3.2.1 Inleiding

Die belangrikste waarneming wat deur " Her Majesty's Inspectorate " in uitnemende skole gemaak is, was dat " **...learning and teaching thrive best and pupils achieve high standards in schools with a good ethos ...** " ( HMI 1989 : 9 ). Tesame met hierdie bevinding, voel hulle ook sterk oor die handhawing van positiewe



vennootskappe tussen die skool en die ouergemeenskap as hulle opmerk dat "**...pupils' progress and development are also influenced positively where schools and parents work in partnership...**" Met hierdie sterk uitsprake kan daar dus gekonstateer word dat 'n positiewe skooletos en uitnemende onderrigleer 'n noue verband toon en dat 'n beskrywing van die funksionering van skole waarin daar 'n positiewe skooletos heers, vir kurrikulumkonsultasie van groot belang is.

### 3.3.2.2 Onderwysers se rol in die bevordering van 'n positiewe skooletos

Onderwysers word deur MERU ( 1989 : 9 ) beskou as magtige rolspelers wat in die ideale posisie is om leerlinge se gesindheid teenoor leer te beïnvloed. Du Preez en Malan ( 1989 : 4 ) in Rossouw ( 1994 : 64 ) bevestig hierdie magsrol van die onderwyser met die volgende anonieme aanhaling: "**No written word or spoken plea, can teach young hearts what men should be; not all the books on all the shelves, but what teachers ARE THEMSELVES .**" Om 'n positiewe skooletos in die klaskamer te skep, moet onderwysers leerlinge motiveer om werk van 'n hoë gehalte te lewer, terwyl die strewe na 'n gedissiplineerde klasatmosfeer ewe belangrik is. Só 'n etos was duidelik waarneembaar in 'n skool waar die volgende aanwesig was:

Tussen die leerlinge en die onderwysers was daar 'n baie gesonde verhouding. Onderwysers het na die welstand van hulle leerlinge omgesien, en het belangstelling getoon in die leerlinge se persoonlike en hulle opvoedkundige ontwikkeling. Die leerlinge was positief ingestel teenoor leer en het gewilliglik hulle take afgehandel. Dit wou voorkom asof die leerlinge die totale leerervaring geniet. Die onderwysers verag dat die leerlinge se gedrag deurentyd van 'n hoë standaard sal getuig. Duidelike kenmerke van die leerlinge se gedrag was dat hulle eerlikheid en respek aan die dag lê. Die onderlinge ondersteuning wat leerlinge aan mekaar gegee het, was ook duidelik opvallend.

Onderwysers in uitnemende skole het met belangstelling geluister as leerlinge met

hulle in gesprek was. Die leerlinge is die geleentheid gebied om hulle menings uit te spreek. Hierdie optrede van die onderwysers het meegebring dat leerlinge ook met waardering en met verantwoordelikheid teenoor ander opgetree het.

Onderwysers dra by tot 'n positiewe skoolklimaat as hulle die ontwikkeling van leerlinge se selfbeeld op 'n verskeidenheid van wyses bevorder, byvoorbeeld om die goeie werk van hulle leerlinge te erken. Waar leerlinge geprys was vir hulle goeie werk, het hulle selfagting positief ontwikkel, aangesien hulle só suksesbeleving ervaar het.

Die belangrikheid van selfdisipline is gereeld deur hoë-kwaliteit onderwysers beklemtoon, en goeie gedrag is beloon. Leerlinge se werk is op 'n deurlopende basis in die skole uitgestel en dit het daartoe bygedra dat leerlinge 'n skooltrots ontwikkel het.

### **3.3.2.3 Die ontwikkeling van verantwoordelikheid by leerlinge**

Volgens die verslag van " Her Majesty's Inspectorate " ( MERU 1989 : 11 ) probeer skole met 'n goeie etos verantwoordelikhede aan leerlinge toevertrou wat by hulle volwassenheidsvlak pas. In sommige uitnemende skole het leerlinge vanaf 'n vroeë ouderdom reeds getoon dat hulle take onafhanklik kon uitvoer. Ouer leerlinge het weer in sommige gevalle self die plek in die skoolgebou gekies wat gepas was vir die tipe taak wat hulle moes voltooi. Daar was ook 'n beleid waarvolgens groter verantwoordelikhede aan senior leerlinge toevertrou is.

Dit wou voorkom asof leerlinge in uitnemende skole gebaat het deur verantwoordelikheid te aanvaar vir sommige fasette van klasbestuur. In gevalle waar die verantwoordelikheid aan leerlinge gegee is om self byvoorbeeld die beplanning en opvoering van 'n toneel te doen, het die leerlinge ingesien dat samewerking die kwaliteit van die eindproduk verbeter. Waar daar 'n goeie klimaat aan die orde was, het leerlinge egter ook ingewillig om verantwoordelikheid vir die minder aangename take te aanvaar.

Die aanvaarding van verantwoordelikhede binne die klaskamer het gelei tot 'n ordelike gebruik van gemeenskaplike fasiliteite soos die skool se mediasentrum en swembad. In skole met 'n positiewe etos was dit duidelik dat leerlinge verstaan het dat selfbeheersing en genot versoenbaar is.

'n Verskynsel wat groot respek by leerlinge afgedwing het, was die stigting van leerling-onderwyser- komitees. Verteenwoordigers op sulke komitees het hoofsaaklik vanuit die senior klasse gekom, en hulle het in die meeste gevalle ook die menings van die junior leerlinge oor sekere aangeleenthede ingewin. Hierdie is dus ook 'n vorm van vennootskap wat gevorm is en tot uitnemende skole bygedra het. Leerlinge het hierdie inspraak waardeur, en was geensins terughoudend met uitsprake tydens komiteevergaderings nie. Deur die laasgenoemde inisiatiewe te neem, is die ontwikkeling van demokrasie in uitnemende skole bevorder.

Die kurrikulumgerigte essensie wat hier ter sprake is, is die feit dat daar in uitnemende primêre skole gedifferensieer word ten opsigte van leeraktiwiteite wat by leerlinge se vermoëns en behoeftes pas. Dit bevestig die rol wat didaktiese kurrikulummateriaal tydens 'n proses van kurrikulumkonsultasie kan speel. Deurdat gedifferensieerde kurrikulummateriaal aan skole beskikbaar gestel word, kan daar aan die verskillende belangstellings en vermoëns van leerders voldoen word, en kan 'n doeltreffender onderrigleer bewerkstellig word.

#### 3.3.2.4 Vennootskappe met ouers

Die fynere aspekte in verband met positiewe vennootskappe tussen die skool en sy ouers word in detail deur 'n verslag van J. Macbeath, Jordanhill College of Education " **Home From School - Its Current Relevance** " ( 1988 ) beskryf. Die handhawing van gesonde vennootskappe met ouers, soos wat dit gemanifesteer word in skole met 'n goeie etos, word vervolgens slegs in breë trekke beskryf.

Die verslag van " Her Majesty's Inspectorate " ( MERU 1989 : 12 ) bevestig dat



ouers wel bemoeienis wil maak met die skole waarin hulle kinders is. 'n Kernaspek wat in hierdie verband beklemtoon word, is dat uitnemende skole hulle ouers laat welkom voel en baie ooglopend toelaat om intensief met die skool bemoeienis te maak. Suksesvolle skole het hulle ouers se menings gerespekteer en aan die gemeenskap deurgegee, terwyl daar altyd gereageer is op die ouers se besorgdhede.

Effektiewe kommunikasie met ouers is vooropgestel. Ouers en onderwysers het 'n gesamentlike poging aangewend om dokumente op te stel aan die hand waarvan kommunikasie met die ouergemeenskap kon geskied. Daarin is aspekte soos die skool se visie, missie en doelstellings aangeraak. Hierdie dokumente is ook aangeraak by die bespreking van die determinant: onderrigleer, en sluit ook aspekte soos die skool se kurrikulumbenadering en sekere administratiewe detail in. Uitnemende skole het hierdie dokumente gebruik om ouers tydig in te lig oor aspekte waarby hulle 'n belang het.

Skole met 'n positiewe etos het ook ouers aangewend om gedeeltes van die skoolkurrikulum aan leerlinge te ontsluit. Só 'n stap het die vennootskappe tussen die ouers en die onderwysers positief beïnvloed, en het ook daartoe bygedra dat gesonde verhoudings tussen die leerlinge en die onderwysers tot stand gekom het.

Indien 'n proses van kurrikulumkonsultasie ouers by die ontsluiting van sekere kurrikulinhoude wil betrek, stel dit dié uitdaging dat 'n verstaanbare geskrewe kurrikulum beskikbaar moet wees sodat inspraak en aansluiting by die kurrikuluminhoud deur alle belanghebbendes gevind kan word.

### **3.3.2.5 Vennootskappe met naburige skole**

Suksesvolle en uitnemende skole het dikwels gesonde bande met naburige opvoedingsinstansies gesmee. Waar voorskoolse instansies naby die skool geleë was, het goeie skakeling bygedra daartoe dat leerlinge makliker in die eerste jaar van hulle junior primêre loopbaan aangepas het. Uitnemende skole het die skakeling met

naburige skole deur middel van sportaktiwiteite gebruik om positiewe gesindhede ten opsigte van deelname, kompetisie, wen en verloor, regverdigde spel en die aanvaarding van beslissings wat deur ander gemaak word, te ontwikkel.

Skakeling met naburige hoërskole was hoofsaaklik kurrikulêr van aard. Hierdie skakeling het meegebring dat die onderskeie vakkurrikula van die twee laaste primêre skooljare aansluiting kon vind by dié van die eerste twee hoërskooljare. Desondanks hierdie skakeling tussen sommige skole, het daar in die vroeë 90's steeds ernstige probleme ten opsigte van die kontinuïteit in kurrikula tussen primêre en sekondêre skole bestaan. Die opmerking in die bron " **Curriculum and Assessment in Scotland : A policy for the 90's** " stel die erns van hierdie probleem soos volg: " **...there is a serious problem of curricular discontinuity, especially in the four years between P6 and S2...** "

Die belangrikheid van 'n deeglike geskrewe skoolkurrikulum kom weer eens na vore. Kontinuïteit kan deur 'n proses van kurrikulumkonsultasie bevorder word indien onderwysers bemaatig word om geskrewe geloofwaardige en relevante uitkomsgerigte vakkurrikula te kan ontwerp.

### 3.3.2.6 Skakeling met die breër gemeenskap

Skole wat 'n uitnemende karakter toon, het volgens HMI ( MERU 1989 : 14 ) deurlopend met die breër gemeenskap geskakel. Plaaslike inwoners, sakelui en ander organisasies se kennis is deeglik benut deurdat hulle genooi is om voorlesings aan leerlinge te gee. Só het leerlinge insig in die wêreld van werk verwerf.

Skole se aansien in die breër gemeenskap het aansienlik verhoog waar hulle bereidheid getoon het om projekte in medewerking met maatskaplike organisasies deur te voer. Die inskakeling van leerlinge by sulke projekte het daartoe bygedra dat hulle verantwoordelikhedsin teenoor die opheffing van minderbevoorregtes verbreed het.

(c)	Ouers	139
3.5.2.2	Drie terreine vir kapasiteitsontwikkeling	140
(a)	Kurrikulumontwikkeling	140
(b)	Institusionele ontwikkeling	144
(c)	Personeelontwikkeling	153
3.5.2.3	Skoolbeleid	154
(a)	'n Rasionaal vir skoolbeleid	154
(b)	Eksplisiete en implisiete skoolbeleid	155
(c)	Areas vir die formulering van skoolbeleid	157
(d)	Die ontwikkeling van skoolbeleid	159
(e)	Evaluering van skoolbeleid	163
3.5.2.4	Missiestelling en Visiebou	166
3.5.3	Essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : Verantwoorddoening : 'n Sintese	169
3.6	SAMEVATTING	172



## HOOFSTUK 3

### DETERMINANTE VAN UITNEMENDE PRIMÊRE SKOLE AS HOOFFOKUS VAN KURRIKULUMKONSULTASIE

#### 3.1 INLEIDING

Die kerndoel van hierdie studie, soos reeds in paragraaf 1.4 gestel, is om te bepaal of didaktiese kurrikulummateriaal tydens die proses van kurrikulumkonsultasie 'n bydrae lewer tot die verbetering en die vordering van onderrigleer in primêre skole. Kurrikulumontwikkeling toon 'n noue verband met onderrigleer, aangesien die verbetering van die onderrigleergehalte juis die kerndoel van die kurrikuleringsproses is. Indien die proses van kurrikulumkonsultasie die bemagtiging van onderwysers beoog en sodoende ook die verbetering van onderrigleer ten doel het, sal dit nodig wees om 'n beskrywing te gee van aanwysers van hoë-kwaliteit onderrigleer. Alhoewel onderrigleer die kerndoel van 'n skool behoort te wees, is daar volgens **MERU** ( the Management of Educational Resources Unit 1989 : 9 - 29 ) ook ander kernfasette of determinante wat die kwaliteit van onderrigleer van die primêre skool beïnvloed. Die determinante van uitnemende primêre skole wat deur **MERU** ( 1989 ) geïdentifiseer is, kan as verteenwoordigend beskou word aangesien dit 'n ontleding insluit van meer as 600 inspeksies wat tussen 1985 en 1989 deur " HM Inspectors " in Britse primêre skole gedoen is. Daar bestaan velerlei menings oor watter aanwysers gebruik kan word om uitnemende primêre skole te identifiseer, maar vanweë die omvangrykheid van die ondersoek, sal die verslag wat deur **MERU** ( 1989 ) saamgestel is, as hoofbron dien. Die determinante van uitnemende primêre skole deur **MERU** ( 1989 ) geïdentifiseer is, is: **Etos en Vennootskappe ; Leierskap en Bestuur ; en Verantwoorddoening.**

Dit wil ook voorkom asof die dinamiese wisselwerking tussen die laasgenoemde fasette ( determinante ) uiteindelik kan lei tot die verbetering van onderrigleer, en

dat die ondersoek na uitnemende onderrigleer ook 'n beskrywing van Etos en Vennootskappe, Leierskap en Bestuur en Verantwoorddoening moet insluit. Indien didaktiese kurrikulummateriaal enigsins 'n bydrae kan lewer om onderrigleer in primêre skole te verbeter, sal dit dus ook moet lei tot die verbetering van die ander determinante van uitnemende skole. Die vier determinante waarop hier gekonsentreer gaan word, is:

- Onderrigleer
- Etos en Vennootskappe
- Leierskap en Bestuur
- Verantwoorddoening

Die bogenoemde determinante waarvolgens die kwaliteit van primêre skole beoordeel word, word nie alleenlik deur MERU gebruik nie, maar word ook deur verskeie ander navorsers aangewend. Alhoewel die vier genoemde breë determinante nie eksplisiet deur al die navorsers toegepas word nie, is die mate van kongruensie opvallend. Cawood ( 1986 : 35-38 ) vermeld die volgende navorsers wat reeds goeie werk in hierdie verband gedoen het. Hulle is:

- Model Schools Project ( 1968 )
- Rutter *et al.* ( 1979 )
- Duckett *et al.* ( 1980 )
- National Committee for Citizens in Education ( 1980 )
- Edmonds ( 1981 )
- Squires *et al.* ( 1981 )
- Milwaukee Project Rise ( 1982 )
- Roberts and Caweiti ( 1984 )
- Cruz ( 1985 )
- Bennett ( 1988 )
- Purkey and Smith ( 1986 )
- Strydom ( 1993 )

### ■ Rossouw ( 1994 )

Wat in hierdie hoofstuk volg, is 'n motivering waarom die genoemde determinante in hierdie studie gebruik gaan word as die determinante van uitnemende skole. Die determinante as sulks, is egter slegs 'n afbakening van 'n breë kategorie waarvolgens die kwaliteit van primêre skole bepaal kan word, en kan nie op sigself as kriteria toegepas word nie. Wat nodig blyk, is die beskrywing van fynere kriteria wat meetbaar is. Hierdie kriteria sal bekend staan as **essensies van uitnemende primêre skole** en sal aan die einde van elke beskrywing van die betrokke determinant gegee word.

In die volgende paragraaf, sal 'n motivering gegee word waarom hoë-kwaliteit onderrigleer as een van die determinante van uitnemende primêre skole gebruik gaan word. Dit sal gevolg word deur 'n beskrywing van praktykstudies oor uitnemende primêre skole in Engeland, Skotland, en Suid-Afrika, en daarna sal sekere essensies van uitnemende primêre skole afgelei word.

## 3.2 ONDERRIGLEER AS DETERMINANT

### 3.2.1 Die kwalifisering van onderrigleer as determinant van uitnemende primêre skole

Onderrigleer word deur verskeie kurrikulumskrywers as die vernaamste aanwyser van uitnemende primêre skole beskou.

Stringfield en Teddlie ( 1988:45 ) is daarvan oortuig dat die kwaliteit van 'n skool bepaal word deur die kwaliteit van onderrig wat die leerlinge ontvang. Rossouw ( 1994:18 ) benadruk Squires *et al.* ( 1981:77 ) se standpunt dat die fokus by die bepaling van uitnemende skole voortdurend moet val op akademiese beklemtoning. Hallinger *et al.* ( 1983:83 ), asook Mathews ( 1985:96 ), is van mening dat hoë-kwaliteit leer meestal met die kwaliteit van die skool verband hou. Rossmiller ( 1986:2 ) konstateer dat akademiese beklemtoning kenmerkend is van



skole waarin leerlinge akademies goed presteer, terwyl ander navorsingstudies met redelikheid aantoon dat uitnemende skole gekenmerk word deur leerlinge wat 'n hoë premie op akademiese prestasie plaas ( Hallinger et al. 1983:89 soos aangehaal deur Rossouw 1994:30 ). Akademiese beklemtoning strek egter verder as net die akademiese prestasies van die leerlinge in 'n skool. Ainsworth en Batten ( in Rutter et al. 1979 :11 ) toon aan dat uitnemende skole normaalweg ook oor goedopgeleide onderwysers beskik.

Die beklemtoning van onderrigleer is vir Brandt ( 1994 : 7 ) primêr 'n kurrikulumsaak. Sagor ( 1991:96-97 ) voel ook sterk oor hierdie uitspraak wanneer hy opmerk dat die kurrikulum uitdagende leergeleenthede van die korrekte moeilikheidsgraad moet insluit om leerlinge se aandag te prikkel en te behou. Uitdagende leergeleenthede is ook vir Taylor et al. ( 1992:79 ) 'n essensie by hoë-kwaliteit skole wanneer hy opmerk dat onderwyspersoneel hoër vlakke van leer by leerlinge moet genereer en fasiliteer. 'n Ander skrywer wat die kwaliteit van primêre skole aan die kwaliteit van onderrigleer koppel, is Rogus ( 1983 : 5 ). Hy verduidelik met die volgende opsomming (sien Rossouw 1994:32) hoedat uitnemende onderrigleer 'n rol kan speel in skoolverbetering:

- Daar moet duidelike onderrigmikpunte vir alle leerlinge in die skool gestel word.
- Direkte onderrig word aanbeveel vir die aanleer van vaardighede.
- Diagnostiese evaluering kom algemeen voor.
- Min vermorsing van onderrigtyd kom voor.
- Die tyd wat leerlinge aan take bestee, word gemonitor.
- Tuiswerk word verlang.
- Leerlinge beleef 'n hoë mate van sukses ten opsigte van hul daaglikse werk.

'n Ander faset van onderrigleer word deur Rossouw ( 1994:50 ) as uitnodigende onderwys beskryf. Kok ( 1990:249 ) beklemtoon in hierdie verband die rol wat die onderwyser in uitnemende onderrigleer speel as hy sê dat uitnemende personeellede

nie in 'n groef verval nie, maar dat hulle voortdurend iets nuuts probeer implementeer. Coppedge ( 1993:37 ) stel dit anders: Leergeöriënteerde onderwysers beskou hulself as bekwaam en verantwoordelik. Hulle aanvaar dit as hulle verantwoordelikheid om hulle leerlinge te motiveer om te leer en om die genot van leer te ervaar. Dit gaan dus hier oor die optimalisering van leer, wat vir Barbara Clark ( 1986 ) uiteindelik tot uitnemendheid lei.

Pajak en McAfee ( 1992:23 ) se uitspraak oor onderrigleer is veral van toepassing op hierdie studie. Hulle voel sterk daaroor dat onderwysers ( en skoolhoofde ) in uitnemende skole deeglik besef watter belangrike rol leeraktiwiteite en leerstof in die realisering van leeruitkomstes speel.

Die bogenoemde uitsprake dien as 'n motivering om onderrigleer as determinant van uitnemende skole te gebruik. Onderrigleer is dus een determinant waarvolgens kurrikulumkonsultante 'n waardebeplanning van 'n skool se effektiwiteit kan maak. Kurrikulumkonsultasie beoog juis om onderwysers in staat te stel om onderrigleer te verbeter, en om hierdie mikpunt te bereik, word veral didaktiese kurrikulummateriaal gebruik. Die essensies van onderigleer as determinant kan dus enersyds aangewend word om 'n verduideliking te gee van wat uitnemende onderrigleer behels, maar kan andersyds gebruik word om die mikpunte van didaktiese kurrikulummateriaal te beskryf.

Daar sal vervolgens oorgegaan word tot 'n beskrywing van onderrigleer as determinant ( aanwyser ) van uitnemende primêre skole.

### **3.2.2 Uitnemende onderrigleer : 'n Praktystudie**

Onderrigleer as determinant toon 'n noue ooreenstemming met die doel van kurrikulumontwikkeling, naamlik uitnemende onderrigleer. Onderrigleer as determinant het te make met effektiewe leer wat bewerkstellig word deur effektiewe onderrig. Hierdie beskrywing fokus veral op die resultate wat verkry is ten opsigte

van drie terreine te wete kurrikulumbestuur, klasbestuur en die voorbeeld wat deur die klasonderwyser gestel word. Elk van hierdie terreine of aspekte sal vervolgens toegelig word in die lig van die resultate en bevinding wat verkry en gemaak is.

Een van die omvattendste beskrywings van wat uitnemende onderrigleer behels, word in die dokument van MERU ( 1989 : 1-8 ) aangetref. 'n Beskrywing van MERU se bevindings word vervolgens toegelig, en kan uiteindelik aangewend word om 'n opsomming van algemene essensies by uitnemende onderrigleer aan te bied.

### 3.2.2.1 Kurrikulumbestuur

Die eerste bevinding fokus op hoe skole hulle kurrikula bestuur. Kommer is uitgespreek oor kurrikula wat:

- aan diepte van studie ontbreek;
- ongebalanseerd is ten opsigte van die seleksie van kurrikuluminhoude;
- nie progressie ten opsigte van die moeilikheidsgraad bied nie.

Een afleiding wat deur " Her Majesty's Inspectors of Schools" ( voortaan **HMI'S** ) van die Skotse Onderwysdepartement gemaak is, is dat hoë kwaliteit onderrigleer veral gelewer is deur skole waar beide deeglike korttermyn én langtermyn kurrikulumbepanning gedoen is. Skole wat hulle bemoei het met deeglike kurrikulumbepanning, het oor dokumente beskik waarin hulle onderrigbenaderings verduidelik word. Hierdie kurrikulumdokumente dek bykans al die leeraraes van die skoolkurrikulum. Onderwysers het 'n duidelike kurrikulumraamwerk tot hulle beskikking gehad waarvolgens hulle verdere kurrikulumbepanning kon doen. Die kurrikulumraamwerke het personeellede in staat gestel om 'n proses van deurlopende evaluering op 'n werkbare en geldige wyse te implementeer sodat leerlinge se progressie sinvol gemonitor kon word. Diagnostiese inligting wat na aanleiding van die deurlopende evaluering van leerlinge se werk versamel is, is op leerlingprofile ( " pupil profiles " ) aangeteken en gebruik om sinvol met ouers te kommunikeer oor die leerlinge se vordering. Die raamwerke het ook verseker dat onderwysers



kurrikuluminhoude sodanig kon selekteer, dat daar balans in die kurrikulum gehandhaaf is.

Kruis-kurrikulêre inhoude ( dit is dieselfde inhoude wat in verskillende vakke aan die orde gestel word ) word erken en die beklemtoning daarvan maak dit vir die leerlinge makliker om ooreenkomstes en verskille tussen die onderskeie leerareas van die kurrikulum in te sien. Geen leerareas word ten koste van ander oorbeklemtoon nie.

'n Baie interessante verskynsel is dat onderwysers in uitnemende primêre skole volgens MERU se verslag, ook aandag skenk aan beplanning wat met die konsentrasievermoë van die leerlinge verband hou. Leeraktiwiteite wat volgehoue konsentrasie oor 'n lang periode vereis, word afgewissel met leeraktiwiteite wat minder intensiewe konsentrasie vereis.

Besondere aandag word gegee aan die handhawing van kurrikulumkontinuiteit ( dit is die aansluiting wat leerlinge tussen reeds verworwe en nuwe leerinhoude moet ervaar ). Goed gekurrikuleerde lesse neem leerlinge se voorkennis in ag sodat die leerproses meer sinvol kan verloop. Die kurrikulumbenadering in uitnemende skole is ook van só 'n aard dat dit maklik aanpasbaar is vir leerlinge se veranderende behoeftes, talente en belangstellings. Die aanpassing van die bestaande skoolkurrikulum in uitnemende skole word moontlik gemaak deur 'n voorturende monitering van leerlinge se bemoeyenis met, die leeraktiwiteite - nog 'n aanwyser van uitnemende onderrigleer in primêre skole. Die laasgenoemde handeling verwys na die noodsaaklik van kontekstuele kurrikulumevaluering, ook in die klaskamersituasie.

MERU beveel ook in hulle ondersoeke aan dat onderwysers moet eksperimenteer met kurrikulumbenaderings wat die aktiewe betrokkenheid van leerlinge by die leerproses aanmoedig met die klem op:

- die verwerwing van positiewe gesindhede;

- ope ondersoek ( " open -ended enquiry " );
- waarneming en selfontdekking;
- verslagdoening;
- navorsing;
- probleemoplossing;
- eksperimentering en aantekening; en
- kennis en begrip, aangesien 'n mate van kennis die verwerwing van vaardighede bevorder.

Uitnemende skole vul hulle skoolkurrikulum aan met 'n verskeidenheid van kurrikulummateriale met behulp waarvan leerlinge " **with excitement and enthusiasm** " betrokke kan wees by leer ( HMI 1989 : 7 ).

Indien 'n proses van kurrikulumkonsultasie uitnemende kurrikulumbestuur beoog, sal voorstelle gemaak moet word ten opsigte van bestuursprosesse wat deur kurrikulumfunksionarisse binne bepaalde kurrikulumstrukture geïmplementeer kan word. 'n Komponent van kurrikulumbestuur is uitnemende klasbestuur, wat hierna toegelig sal word:

### 3.2.2.2      **Klasbestuur**

Die tweede bevinding beskryf die aard van klasbestuur soos wat dit in uitnemende primêre skole gevind is ( HMI 1989 : 2-4 ). Klasbestuur behels die bestuur van leerlinge in die klaskamersituasie ten einde onderrigleer ten beste te kan implementeer. Leerlinge word voortdurend gemotiveer om te leer. Leerlinge weet vroegtydig watter leeruitkomstes ten doel gestel word sodat daar duidelikheid bestaan oor wat geleer moet word. Leerlinge het maklike toegang tot bronne wat benodig mag word om die leertaak te voltooi. Die onderwyser handhaaf gesonde verhoudinge met sy leerlinge en koester hoë, maar realistiese verwagtinge van hulle. Onderwysers wat uitnemende klasbestuur aan die dag lê, voorsien sy leerlinge met leeraktiwiteite

wat aansluiting vind by hulle behoeftes, vermoëns en ook hulle voorkennis.

Onderwysers verstaan die deurslaggewende rol wat toepaslike taalgebruik in uitnemende onderrigleer speel. Leerlinge word gaandeweg begelei om nie alleenlik hulle kennis en begrip te verbeter nie, maar ook om noodsaaklike vaardighede te verwerf. Hulle leer hulle om onafhanklik en verantwoordelik te wees en toon die vaardigheid om doelgerig op hulle eie of in groepe te werk. Onderwysers in uitnemende primêre skole monitor leerlinge se vordering op 'n deurlopende wyse en dit bring mee dat hulle diagnostiese terugvoering aan leerlinge kan gee. Leerlinge in uitnemende skole weet dus aan watter kurrikuluminhoude hulle besondere aandag moet skenk. Sulke leerlinge se ouers is dus ook deeglik ingelig ten opsigte van hulle vordering. Die werk wat leerlinge in die klaskamer doen word deur sinvolle tuisopdragte aangevul, sodat die leerervarings vir die leerlinge meer betekenisvol word.

In goed georganiseerde klasse is 'n kombinasie van direkte, groeps-, en individuele onderrigmetodes aangetref. Soms het 'n gedeelte van die klas die volgehoue ondersteuning van die klasonderwyser ontvang, terwyl die res van die klas doelgerig en op hulle eie gewerk het. Soms het leerlinge individueel of in groepe aan verskeie gedeeltes van die kurrikulum gewerk, terwyl die onderwyser rondbeweeg, en uitdagende vrae gerig het. Wanneer leerlinge op hulle eie moes werk, was ondersteuningsbronne in die klaskamer uitgestal en dus gereedelik beskikbaar. Leerlinge in uitnemende primêre skole was ook deeglik opgelei om relevante informasie vanuit die bronne op te som en die bronne spoedig terug te besorg. Hierdie ordelike klasprosedures het leerlinge in staat gestel om teen hulle eie tempo's te leer. Onderwysers het ook geweet wanneer klassikale klasonderrig nodig was.

### **3.2.2.3 Die voorbeeld wat die onderwyser stel**

'n Baie prominente kenmerk van uitnemende onderwysers, is die voorbeeld wat hulle stel, byvoorbeeld hulle vermoë om 'n klimaat van wedersydse vertroue te skep, met



ander woorde om die respek van hulle leerlinge af te dwing. Sulke onderwysers hou by hulle beloftes, is tydsgetrou, en hulle manier van optrede voor die leerlinge is onberispelik. Hulle voorkoms is altyd netjies. Suksesvolle onderwysers het ook volgens HMI ( 1989 : 4 ) 'n kalm, maar ferm aanslag tydens hulle onderrig, is besorg oor die welstand van hulle leerlinge en toon 'n gewilligheid om lof toe te swaai indien leerlinge dit verdien.

Die verwagtings wat onderwysers van leerlinge koester, hou direk verband met die resultate van die leerlinge. Die volgende direkte aanhaling uit MERU se verslag ( 1989:5 ) som hierdie mening goed op: " **Such expectations relate to behaviour and attitude, and to the creation of a climate where pupils know, and generally accept, that only their best will do and that slipshod, careless work will not be acceptable** ". Leerlinge weet dat "... work given out will be called in, marked, commented on and returned quickly; and that jotters, folders and notebooks will be checked for neatness and style . "

Vanuit die gevallestudie wat bespreek is, kan daar oorgegaan word na die identifisering van die essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : onderrigleer.

### 3.2.3 Essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : Onderrigleer : 'n Sintese

Dit is duidelik dat uitnemende onderrigleer deur verskeie faktore bepaal word, waarvan goeie kurrikulumbestuur, klasbestuur en die direkte rol wat die onderwyser vervul, maar enkeles is. Hierdie aspekte het natuurlik direkte implikasies vir kurrikulumkonsultasie aangesien hierdie prosesse direk deur intervensies soos konsultasie ontwikkel kan word. Wanneer daar na die essensies, met ander woorde die fynere kriteria waarin die determinante afgebreek kan word, gekyk word, dan word die belangrikheid van kurrikulumkonsultasie nog verder beklemtoon.

Hierdie essensies ten opsigte van onderrigleer in uitnemende primêre skole kan soos volg saamgevat word:

- Daar bestaan 'n visie wat akademiese prestasie beklemtoon
- Daar bestaan 'n verstaanbare en uitvoerbare skoolmissie
- Daar bestaan goed geformuleerde algemene en besondere vakdoelstellings
- Daar bestaan geoperasionaliseerde doelwitte
- Daar bestaan tydige en voortdurende kurrikulumherontwerp
- Daar bestaan seleksie van kurrikuluminhoud wat aansluit by die wêreld van werk
- Daar bestaan die beklemtoning van basiese en lewensvaardighede
- Tegniese sowel as tegnologiese inhoude word by die kurrikulum ingesluit
- 'n Verskeidenheid van ko-kurrikulêre aktiwiteite word op 'n gereelde basis aangebied
- Geen vermorsing van onderrigtyd vind plaas nie
- Direkte onderrig, groepwerk en individuele werk word sinvol afgewissel
- Lesse word deeglik beplan en goed aangebied
- Geïndividualiseerde onderrig vind plaas om by die behoeftes, talente en belangstellings van die leerlinge aan te pas
- Leerlinge verwerf vaardighede wat nodig is om die feitekennis kreatief te beheers
- Leeraktiwiteite dra by tot die ontwikkeling van probleemoplossingsvaardighede by leerlinge
- Die skoolkurrikulum bied aan leerlinge die geleentheid om op 'n verantwoordelike wyse te eksperimenteer
- Leerlinge se goeie werk word met lof erken
- Remediëringswerk word konsekwent gedoen waar leerlinge nie

doelwitte realiseer nie

- Realistiese en relevante tuiswerk word aan leerlinge gegee
- Onderwysers monitor leerlinge se werk met effektiewe evalueringstrategieë op 'n deurlopende basis
- Leerlinge se responsies word gediagnoseer sodat sinvolle terugvoering aan die leerling en aan die ouer gegee kan word
- Toepaslike onderwysmedia word in lesse gebruik sodat leerlinge die inhoud sinvol en as interessant kan beleef

'n Proses van kurrikulumkonsultasie sal noodwendig 'n kurrikulumbenadering moet voorstel wat die bogenoemde essensies akkommodeer. 'n Modulêre kurrikulumbenadering word in hierdie studie as 'n moontlike benadering voorgestel waarin die meeste van die bogenoemde essensies moontlik geakkommodeer kan word.

### **3.3 ETOS EN VENNOOTSKAPPE AS DETERMINANT**

#### **3.3.1 Die kwalifisering van etos en vennootskappe as determinant by uitnemende primêre skole**

Die etos ( skoolklimaat ) van 'n skool word deur Rossouw ( 1994 : 27 ) omskryf as die unieke atmosfeer wat in die skool heers. Kelly ( 1981 : 180 ) beskryf weer die skoolklimaat as die interaksie tussen 'n gevoel van voldoening en die produktiwiteit van elkeen in die skool, terwyl Arganbright ( 1983 : 93 ) daarna verwys as die wyse van doen, nastreef van doelstellings en die tempo in die skool.

Rossouw ( 1994 : 27 - 50 ) gee in haar studie oor die aanwysers van hoë-gehalte skole verskeie navorsers se motiverings waarom skoolketos as determinant van uitnemende skole gesien kan word: Rutter ( in Houlihan 1983 : 11-12 ) asook Serow en Jackson ( 1983 : 23 ) is van mening dat hoë verwagtinge wat aan leerlinge en aan die personeel gestel word, een van die belangrikste kenmerke van uitnemende skole is. Só 'n



skooletos bevorder volgens hulle 'n klimaat van vertroue en dwing wedersydse respek tussen onderwysers, ouers en leerlinge af. Lorenz ( 1981 : 125 ) stem ook saam dat uitnemende skole gekenmerk word deur 'n positiewe skooletos, maar beklemtoon die rol wat die skoolhoof in die skep daarvan speel. 'n Voorbeeld van navorsers wat baie sterk voel dat die skooletos 'n belangrike determinant is van uitnemende skole, is die uitspraak van Gottfredson en Hollifield ( 1988:63 ) as hulle opmerk dat die skoolklimaat " **...determines whether the school can achieve excellence or will flounder ineffectively .** "

Uit die voorafgaande is dit dus duidelik dat daar 'n sterk mening is dat die etos van 'n skool grootliks kan bydra tot die graad van uitnemendheid van 'n skool. Die vraag ontstaan egter watter essensies daar in 'n skool teenwoordig moet wees alvorens daar opgemerk kan word dat die skooletos positief is. In die gedeelte wat volg sal sodanige essensies in paragraaf 3.3.2 deur middel van 'n gevallestudie uitgelig word. Daar sal veral verwys word na die werke van:

- MERU ( Management of Educational Resources Unit 1989 : 9 - 15 )
- John Lorenz ( 1981 : 125 )
- Grant ( 1982 : 87 - 89 )
- Peters en Austin ( 1988 : 400 - 409 )
- Wayson Ahilles, Pinell, Cunningham, Lintz, N en L ( 1988 : 49 - 214 )
- Rossouw ( 1994 : 18 - 63 )

### 3.3.2 Skooletos en vennootskappe in uitnemende skole : 'n gevallestudie

#### 3.3.2.1 Inleiding

Die belangrikste waarneming wat deur " Her Majesty's Inspectorate " in uitnemende skole gemaak is, was dat " **...learning and teaching thrive best and pupils achieve high standards in schools with a good ethos ...** " ( HMI 1989 : 9 ). Tesame met hierdie bevinding, voel hulle ook sterk oor die handhawing van positiewe

vennootskappe tussen die skool en die ouergemeenskap as hulle opmerk dat "**...pupils' progress and development are also influenced positively where schools and parents work in partnership...**" Met hierdie sterk uitsprake kan daar dus gekonstateer word dat 'n positiewe skooletos en uitnemende onderrigleer 'n noue verband toon en dat 'n beskrywing van die funksionering van skole waarin daar 'n positiewe skooletos heers, vir kurrikulumkonsultasie van groot belang is.

### 3.3.2.2 Onderwysers se rol in die bevordering van 'n positiewe skooletos

Onderwysers word deur MERU ( 1989 : 9 ) beskou as magtige rolspelers wat in die ideale posisie is om leerlinge se gesindheid teenoor leer te beïnvloed. Du Preez en Malan ( 1989 : 4 ) in Rossouw ( 1994 : 64 ) bevestig hierdie magsrol van die onderwyser met die volgende anonieme aanhaling: "**No written word or spoken plea, can teach young hearts what men should be; not all the books on all the shelves, but what teachers ARE THEMSELVES .**" Om 'n positiewe skooletos in die klaskamer te skep, moet onderwysers leerlinge motiveer om werk van 'n hoë gehalte te lewer, terwyl die strewe na 'n gedissiplineerde klasatmosfeer ewe belangrik is. Só 'n etos was duidelik waarneembaar in 'n skool waar die volgende aanwesig was:

Tussen die leerlinge en die onderwysers was daar 'n baie gesonde verhouding. Onderwysers het na die welstand van hulle leerlinge omgesien, en het belangstelling getoon in die leerlinge se persoonlike en hulle opvoedkundige ontwikkeling. Die leerlinge was positief ingestel teenoor leer en het gewilliglik hulle take afgehandel. Dit wou voorkom asof die leerlinge die totale leerervaring geniet. Die onderwysers verwag dat die leerlinge se gedrag deurentyd van 'n hoë standaard sal getuig. Duidelike kenmerke van die leerlinge se gedrag was dat hulle eerlikheid en respek aan die dag lê. Die onderlinge ondersteuning wat leerlinge aan mekaar gegee het, was ook duidelik opvallend.

Onderwysers in uitnemende skole het met belangstelling geluister as leerlinge met

hulle in gesprek was. Die leerlinge is die geleentheid gebied om hulle menings uit te spreek. Hierdie optrede van die onderwysers het meegebring dat leerlinge ook met waardering en met verantwoordelikheid teenoor ander opgetree het.

Onderwysers dra by tot 'n positiewe skoolklimaat as hulle die ontwikkeling van leerlinge se selfbeeld op 'n verskeidenheid van wyses bevorder, byvoorbeeld om die goeie werk van hulle leerlinge te erken. Waar leerlinge geprys was vir hulle goeie werk, het hulle selfagting positief ontwikkel, aangesien hulle só suksesbeleving ervaar het.

Die belangrikheid van selfdisipline is gereeld deur hoë-kwaliteit onderwysers beklemtoon, en goeie gedrag is beloon. Leerlinge se werk is op 'n deurlopende basis in die skole uitgestal en dit het daartoe bygedra dat leerlinge 'n skooltrots ontwikkel het.

### **3.3.2.3 Die ontwikkeling van verantwoordelikheid by leerlinge**

Volgens die verslag van " Her Majesty's Inspectorate " ( MERU 1989 : 11 ) probeer skole met 'n goeie etos verantwoordelikhede aan leerlinge toevertrou wat by hulle volwassenheidsvlak pas. In sommige uitnemende skole het leerlinge vanaf 'n vroeë ouderdom reeds getoon dat hulle take onafhanklik kon uitvoer. Ouer leerlinge het weer in sommige gevalle self die plek in die skoolgebou gekies wat gepas was vir die tipe taak wat hulle moes voltooi. Daar was ook 'n beleid waarvolgens groter verantwoordelikhede aan senior leerlinge toevertrou is.

Dit wou voorkom asof leerlinge in uitnemende skole gebaat het deur verantwoordelikheid te aanvaar vir sommige fasette van klasbestuur. In gevalle waar die verantwoordelikheid aan leerlinge gegee is om self byvoorbeeld die beplanning en opvoering van 'n toneel te doen, het die leerlinge ingesien dat samewerking die kwaliteit van die eindproduk verbeter. Waar daar 'n goeie klimaat aan die orde was, het leerlinge egter ook ingewillig om verantwoordelikheid vir die minder aangename take te aanvaar.



Die aanvaarding van verantwoordelikhede binne die klaskamer het gelei tot 'n ordelike gebruik van gemeenskaplike fasiliteite soos die skool se mediasentrum en swembad. In skole met 'n positiewe etos was dit duidelik dat leerlinge verstaan het dat selfbeheersing en genot versoenbaar is.

'n Verskynsel wat groot respek by leerlinge afgedwing het, was die stigting van leerling-onderwyser- komitees. Verteenwoordigers op sulke komitees het hoofsaaklik vanuit die senior klasse gekom, en hulle het in die meeste gevalle ook die menings van die junior leerlinge oor sekere aangeleenthede ingewin. Hierdie is dus ook 'n vorm van vennootskap wat gevorm is en tot uitnemende skole bygedra het. Leerlinge het hierdie inspraak waardeur, en was geensins terughoudend met uitsprake tydens komiteevergaderings nie. Deur die laasgenoemde inisiatiewe te neem, is die ontwikkeling van demokrasie in uitnemende skole bevorder.

Die kurrikulumgerigte essensie wat hier ter sprake is, is die feit dat daar in uitnemende primêre skole gedifferensieer word ten opsigte van leeraktiwiteite wat by leerlinge se vermoëns en behoeftes pas. Dit bevestig die rol wat didaktiese kurrikulummateriaal tydens 'n proses van kurrikulumkonsultasie kan speel. Deurdat gedifferensieerde kurrikulummateriaal aan skole beskikbaar gestel word, kan daar aan die verskillende belangstellings en vermoëns van leerders voldoen word, en kan 'n doeltreffender onderrigleer bewerkstellig word.

#### 3.3.2.4 Vennootskappe met ouers

Die fynere aspekte in verband met positiewe vennootskappe tussen die skool en sy ouers word in detail deur 'n verslag van J. Macbeath, Jordanhill College of Education " **Home From School - Its Current Relevance** " ( 1988 ) beskryf. Die handhawing van gesonde vennootskappe met ouers, soos wat dit gemanifesteer word in skole met 'n goeie etos, word vervolgens slegs in breë trekke beskryf.

Die verslag van " Her Majesty's Inspectorate " ( MERU 1989 : 12 ) bevestig dat

ouers wel bemoeienis wil maak met die skole waarin hulle kinders is. 'n Kernaspek wat in hierdie verband beklemtoon word, is dat uitnemende skole hulle ouers laat welkom voel en baie ooglopend toelaat om intensief met die skool bemoeienis te maak. Suksesvolle skole het hulle ouers se menings gerespekteer en aan die gemeenskap deurgegee, terwyl daar altyd gereageer is op die ouers se besorgdhede.

Effektiewe kommunikasie met ouers is vooropgestel. Ouers en onderwysers het 'n gesamentlike poging aangewend om dokumente op te stel aan die hand waarvan kommunikasie met die ouergemeenskap kon geskied. Daarin is aspekte soos die skool se visie, missie en doelstellings aangeraak. Hierdie dokumente is ook aangeraak by die bespreking van die determinant: onderrigleer, en sluit ook aspekte soos die skool se kurrikulumbenadering en sekere administratiewe detail in. Uitnemende skole het hierdie dokumente gebruik om ouers tydig in te lig oor aspekte waarby hulle 'n belang het.

Skole met 'n positiewe etos het ook ouers aangewend om gedeeltes van die skoolkurrikulum aan leerlinge te ontsluit. Só 'n stap het die vennootskappe tussen die ouers en die onderwysers positief beïnvloed, en het ook daartoe bygedra dat gesonde verhoudings tussen die leerlinge en die onderwysers tot stand gekom het.

Indien 'n proses van kurrikulumkonsultasie ouers by die ontsluiting van sekere kurrikuminhoude wil betrek, stel dit dié uitdaging dat 'n verstaanbare geskrewe kurrikulum beskikbaar moet wees sodat inspraak en aansluiting by die kurrikuluminhoud deur alle belanghebbendes gevind kan word.

### 3.3.2.5 Vennootskappe met naburige skole

Suksesvolle en uitnemende skole het dikwels gesonde bande met naburige opvoedingsinstansies gesmee. Waar voorskoolse instansies naby die skool geleë was, het goeie skakeling bygedra daartoe dat leerlinge makliker in die eerste jaar van hulle junior primêre loopbaan aangepas het. Uitnemende skole het die skakeling met

naburige skole deur middel van sportaktiwiteite gebruik om positiewe gesindhede ten opsigte van deelname, kompetisie, wen en verloor, regverdige spel en die aanvaarding van beslissings wat deur ander gemaak word, te ontwikkel.

Skakeling met naburige hoërskole was hoofsaaklik kurrikulêr van aard. Hierdie skakeling het meegebring dat die onderskeie vakkurrikula van die twee laaste primêre skooljare aansluiting kon vind by dié van die eerste twee hoërskooljare. Desondanks hierdie skakeling tussen sommige skole, het daar in die vroeë 90's steeds ernstige probleme ten opsigte van die kontinuïteit in kurrikula tussen primêre en sekondêre skole bestaan. Die opmerking in die bron " **Curriculum and Assessment in Scotland : A policy for the 90's** " stel die erns van hierdie probleem soos volg: " **...there is a serious problem of curricular discontinuity, especially in the four years between P6 and S2...** "

Die belangrikheid van 'n deeglike geskrewe skoolkurrikulum kom weer eens na vore. Kontinuïteit kan deur 'n proses van kurrikulumkonsultasie bevorder word indien onderwysers bemaatig word om geskrewe geloofwaardige en relevante uitkomstgerigte vakkurrikula te kan ontwerp.

### 3.3.2.6 Skakeling met die breër gemeenskap

Skole wat 'n uitnemende karakter toon, het volgens HMI ( MERU 1989 : 14 ) deurlopend met die breër gemeenskap geskakel. Plaaslike inwoners, sakelui en ander organisasies se kennis is deeglik benut deurdat hulle genooi is om voorlesings aan leerlinge te gee. Só het leerlinge insig in die wêreld van werk verwerf.

Skole se aansien in die breër gemeenskap het aansienlik verhoog waar hulle bereidheid getoon het om projekte in medewerking met maatskaplike organisasies deur te voer. Die inskakeling van leerlinge by sulke projekte het daartoe bygedra dat hulle verantwoordelikhedsin teenoor die opheffing van minderbevoorregtes verbreed het.



### 3.3.2.7 Die aansien van die skool

'n Suksesvolle skool waarin 'n positiewe etos gevestig is, vertoon ordelik en uitnodigend teenoor sy personeel, leerlinge, ouers en die breër gemeenskap ( MERU 1989 : 14 - 15 ).

Die terrein is netjies, spasie word optimaal benut, en die leerlinge se werk word op strategies-beplande plekke uitgestal. Dit is onwaarskynlik dat daar totale stilte in onderrigplekke en lokale sal heers. Doelgerigte gesprek en beweging was tydens onderrigssessies aan die orde. Leerlinge is ook opgelei om nie ander leerlinge wat besig was om aan take te werk, te steur nie.

Uitnemende primêre skole wend gewoonlik intensiewe pogings aan om hulle skoolaktiwiteite in die plaaslike media te publiseer. Skooltydskrifte is aan die plaaslike, maar ook aan die breër gemeenskap gestuur. Suksesvolle skole waarin daar 'n positiewe etos heers, maak ook erns met die bemaking van die skool, soos wat dit in " Her Majesty's Inspectorate " se verslag ( 1989: 15 ) gestel word: " **A school which has a proper self-confidence in its standards and its performance has everything to gain by spreading good news about itself .** "

Dit wil voorkom asof 'n proses van kurrikulumkonsultasie skole behoort aan te moedig om deur middel van hulle kurrikulum te bemark. Skakeling met die breë gemeenskap deur die bekendmaking van wat die skoolkurrikulum aan voornemende leerders bied, blyk hier van belang te wees vir kurrikulumkonsultante.

### 3.3.2.8 Kernaspekte by skole met 'n positiewe etos

Daar is sekere sleutelaspekte wat 'n determinerende rol speel by die skep van 'n positiewe etos.

Lorenz ( 1981 : 125 ) is van mening dat die skoolhoof 'n kritiese rol speel by die skep

van 'n gesonde skoolklimaat. Skoolhoofde moet aan personeellede realistiese en haalbare uitdagings bied. Suksesvolle skoolhoofde wat aan die betrokke ondersoek deelgeneem het openbaar meestal 'n charismatiese leierskap en skep geleenthede vir verandering. Hulle gee erkenning waar dit nodig is, en moedig 'n realistiese waaghouding by personeellede aan. Skoolhoofde in skole met 'n positiewe etos, laat elkeen voel asof sy/haar teenwoordigheid van kritieke belang is. Hulle gee ook vir alle personeellede inspraak by die beplanning van skooldoelstellings.

Grant ( 1982 : 87-89 ) het weer sewe elemente van skole met 'n positiewe etos ( skoolklimaat ) geformuleer, naamlik:

- Skole met 'n sterk, positiewe skoolklimaat word gelei deur volwassenes wat nie skroom om hulle uit te spreek ten gunste van ideale gedrag nie;
- Intellektuele en morele deugde word as onafskeidbaar beskou;
- 'n Gesonde gees, waarin almal verantwoordelikheid aanvaar;
- Onderwysers koester hoë verwagtinge van leerlinge;
- Dit word geopenbaar deur woord en daad;
- Dit word geopenbaar in uitsprake en waarde-oordele; en
- Dit is gewortel in 'n vertrouensverhouding.

Behalwe die bogenoemde kernaspekte by skole met 'n positiewe skoolklimaat, noem Peters en Austin ( 1988 : 400-409 ) ook nog die volgende ten opsigte van die leerlinge:

- 'n Gevoel van gemeenskaplikheid;
- Empatie met elke kind;
- Leerlinge word met waardigheid en respek behandel; en
- Die doelwit is om van elke leerling 'n wenner te maak.

Cox en Hoover ( 1992 : 49 ) som die etos van uitnemende skole soos volg op: Daar is in sulke skole 'n voortdurende strewe na skoolverbetering. Almal in die skool is

verbind tot uitnemendheid en openbaar 'n gesonde ontevredenheid met die huidige stand van sake. Personeellede in uitnemende skole openbaar respek vir en aanvaarding van die groot verantwoordelikheid wat met leierskap gepaard gaan.

Wayson, Achilles, Pinell en andere ( 1988 : 203 ) het tot 'n opsomming gekom van aanwysers van 'n positiewe etos by uitnemende skole. Baie van hierdie aanwysers is reeds vermeld, maar die genoemde navorsers se stelwyse is baie funksioneel en dus van toepassing op hierdie studie, en kan veral gebruik word by die afleiding van die essensies van 'n positiewe skooletos:

- Die atmosfeer is nie rigied nie, maar ontspanne;
- Daar word eerder op belonings as dreigemente gefokus;
- Daar word geglo in die gelykwaardigheid van alle mense;
- 'n Wye, buigsame kurrikulum word aangebied;
- Daar bestaan nie 'n beheptheid oor toetsing nie;
- Daar is 'n groot vertrouwe in personeel;
- Die skoolhoof is nie outoritêr nie - hy/sy het 'n visie van wat die skool behoort te wees en is vasberade om dit na te streef;
- Personeel word gewerf en behou op merietegronslag en daar word van dié personeel ontslae geraak wat nie bydra tot die skool se missie nie;
- Die skool beskik oor 'n intensiewe personeelontwikkelingsprogram;
- Die personeel glo in hulself en hulle leerlinge en aanvaar verantwoordelikheid vir die onderrig van die leerlinge;
- Die leerlinge se belange kom eerste;
- Die skool beskik oor strukture wat besluitneming en probleemoplossing deur die personeel as 'n span bevorder;
- Entoesiasme en samewerking van die hele skoolgemeenskap word benut;
- Suksesse word gevier en erkenning verleen aan die prestasies van personeel en leerlinge; en
- Die skool is buigsaam ten opsigte van die wyse van werkverrigting, maar onwrikbaar ten opsigte van gedeelde waardes van die skool.



### 3.3.3 Essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : Etos en Vennootskappe : 'n Sintese

'n Uitkomsgerigte kurrikulumbenadering word in die eerste plek deur persone geïmplementeer. Die persone op skoolvlak sal onderwysers wees, wat elk 'n spesifieke kurrikulumrol op 'n sekere kurrikulumvlak en binne 'n sekere kurrikulumstruktuur moet speel. Die meeste kurrikulumtake sal in spanverband plaasvind, alhoewel daar ruimte is vir eie onderwysstyl en dus voorsiening behoort te wees vir individuele kurrikulumontwikkeling. Dit wil dus voorkom asof die suksesvolle implementering uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling nou saamhang met positiewe vennootskappe, en dit is dus belangrik dat 'n proses van kurrikulumkonsultasie daardie essensies wat bydra tot positiewe vennootskappe, aan skole moet uitlig.

- Onderwysers is lojaal teenoor mekaar.
- Onderwysers word toegelaat om binne grense te eksperimenteer.
- Onderwysers koester hoë verwagtinge van mekaar, maar ook van die leerlinge.
- Daar bestaan 'n vertrouensverhouding tussen die onderwysers, die ouers en die leerlinge.
- Onderwysers ondersteun mekaar, hulle ontvang ondersteuning van die skoolhoof, van die ouergemeenskap, en ook van die vakadviseurs en kringbestuurders ( inspekteurs ).
- Personeel strewe na vernuwing.
- Onderwysers se insette word waardeer en daar word aan hulle erkenning gegee vir goeie werk.
- Onderwysers sien om na mekaar se belange en hulle prestasies word openbaar gemaak.
- Onderwysers word betrokke gemaak by besluitneming op alle vlakke.
- Onderwysers beskerm gedeelde waardes.
- Die tradisies van die skool bly behoue.

- Personeellede is toeganklik vir mekaar vir gesprekvoering.
- 'n Hoë groepmoraal heers onder die personeel.
- Aan leerlinge word verantwoordelikhede gegee wat by hulle ontwikkelingsvlak pas.
- Gereelde groepwerk bevorder samewerking tussen leerlinge en ontwikkel by hulle 'n respek vir ander se standpunte.
- Leerlinge word bewus gemaak van die waarde van goeie selfdisipline.
- Samewerking en deelname word by leerlinge aangemoedig.
- Daar heers gesonde kompetisie tussen leerlinge.
- Uitnemende skole laat ouers welkom voel en bied aan hulle die geleentheid om hulle menings te lug.
- Ouers word ingelig oor die skooldoelstellings en die kurrikulumprogram.
- Ouers word tydig ingelig oor ( en betrek by ) sake waarby hulle betrokke is sodat hulle toepaslik kan beplan.
- Uitnemende skole skakel met naburige skole om kurrikulumkontinuiteit te bewerkstellig, leerlingdeelname te bevorder en om die inskakeling van leerlinge by graad 1 te vergemaklik.
- Beroepspersone vanuit die breë gemeenskap word betrek om leerlinge in te lig oor die vereistes van die wêreld van werk.
- Die skool skep 'n netjiese en 'n uitnodigende indruk.
- Goeie prestasies van die leerlinge en van die onderwysers word in die media gepubliseer.

Die bogenoemde essensies het nie noodwendig almal 'n direkte invloed op die suksesvolle implementering van uitkomsgerigte kurrikula nie. Essensies wat 'n prominente rol speel ten opsigte van die bevordering van kurrikulumontwikkeling sal ten slotte saamgevat word.

Onderwysers behoort binne sekere grense toegelaat te word om met uitkomsgerigte

kurrikula te eksperimenteer alvorens dit formeel geïmplementeer word. Omdat uitkomstgerigte onderrigleer 'n paradigmaverskuiwing van 'n eksamengedrewe evalueringstelsel na uitkomstgerigte evaluering meebring, sal daar 'n vertrouensverhouding tussen ouers, leerlinge en onderwysers moet heers. Om volhoubaarheid te waarborg, is onderlinge ondersteuning 'n voorvereiste vir die ontwikkeling van 'n positiewe skoolklimaat waarin dinamiese uitkomstgerigte onderrigleer plaasvind. Dit sluit die ondersteuning van die skoolhoof, die kringbestuurder, vakadviseurs, asook die ouergemeenskap in. Erkenning sal aan onderwysers gegee moet word waar suksesse ten opsigte van uitkomstgerigte onderrigleer behaal is. Onderwysers behoort kennis te neem van mekaar se inisiatiewe om uitkomstgerigte onderrigleer suksesvol te implementeer. Daarom behoort hulle toeganklik vir mekaar vir gespreksvoering te wees. Deurlopende inligtingsessies aan ouers boesem respek in aangesien hulle geken word in die implementering van uitkomstgerigte onderrigleer, wat onteenseglike implikasies vir hulle kinders inhou.

Kurrikulumkonsultante kan dus die laasgenoemde essensies aan skole toelig ten einde hulle bewus te maak van die invloed wat 'n positiewe skoolklimaat op dinamiese kurrikulumontwikkeling het.

### **3.4 LEIERSKAP EN BESTUUR AS DETERMINANT**

#### **3.4.1 Die kwalifisering van leierskap en bestuur as determinant by uitnemende primêre skole**

'n Baie belangrike faktor wat die effektiwiteit van onderrigleer in primêre skole beïnvloed, is waarskynlik die kwaliteit van leierskap en bestuur wat personeellede aan die dag lê. Hierdie standpunt blyk baie duidelik uit resente navorsingstudies en sal vervolgens toegelig word.

Rossouw ( 1994 : 1 ) gebruik die volgende groeperings om skole volgens hulle



kwaliteit in te deel: Swak; Funkisionierend; Middelmatig; Op pad na effektiwiteit; Effektief; Op pad na uitmuntendheid. Daarmee saam stel sy die uitdaging dat onderwysleiers, ongeag die kategorie waarin hulle skool val, die uitdaging tot skoolverbetering moet aanvaar en leierskap sal moet toon wat dit kan bewerkstellig. Die ontwikkeling van leierskap is dus vir die proses van kurrikulumkonsultasie 'n belangrike fokuspunt, aangesien die kwaliteit daarvan ook die kwaliteit van onderrigleer in die klaskamer kan beïnvloed, soos wat Gibbon ( 1981 : 6 ) dit stel: **" The most carefully planned curriculum change will come to nought unless what happens at the chalk face is the intended implementation of what principals and teachers have planned in dynamic teamwork . "** Hierdie uitspraak dui daarop aan dat 'n skoolkurrikulum sy effek uiteindelik in die klaskamer moet toon, maar beklemtoon ook die belangrike rol wat skoolhoofde as leiersfiguur tydens die proses van kurrikulumontwikkeling kan speel. " Her Majesty's Inspectorate " (1989 : 16) stem heelhartig met hierdie standpunt saam: **" The leadership qualities of headteachers and the manner in which they fulfil their management responsibilities are key factors in determining the effectiveness of their schools."** Die definiëring van leierskap het egter gedurende die laaste jare ( 1985 - 1996 ) verander, en daar word tans gepraat van gedeelde leierskap, waar die volgelinge nou medeleiers word ( Rossouw 1994 : 66 ).

Alhoewel die determinant : Leierskap en bestuur van toepassing is op alle onderwysers, is dit tog nodig om die kritiese rol van die skoolhoof te bespreek, aangesien die skoolhoof, soos wat die volgende aanhaling aandui, die brandpunt van hierdie determinant is: **" Often curriculum improvement receives its first impetus in the principal's office. All too often, however, it dies there "** ( Doll 1978 : 395 ). Kurrikulumkonsultasie behoort dus van die aspek van gedeelde leierskap by skole kennis te neem, aangesien 'n skoolhoof moontlik deur só 'n leierskapstyl uitnemende onderrigleer in die klaskamer kan bevorder.

### 3.4.2 Leierskap en bestuur as determinant by uitnemende primêre skole : 'n praktykgerigte studie

#### 3.4.2.1 Inleiding

'n Beginsel wat deur die Nasionale Kwalifikasieraamwerk voorgehou word, is die sogenaamde beginsel van “ **sustainability** ”. Hierdie beginsel impliseer dat 'n uitkomsgerigte skoolkurrikulum aan die toets van volhoubaarheid moet voldoen. Volhoubaarheid vereis dikwels dinamiese leierskap met behulp waarvan die kurrikulum ondersteun, ontwikkel en in stand gehou word. Alhoewel 'n aanslag van gedeelde leierskap ten opsigte van die implementering van uitkomsgerigte kurrikula tans ( 1996 ) baie gewild is, speel skoolhoofde 'n prominente rol om 'n geskikte klimaat vir dinamiese kurrikulumontwikkeling te skep.

In die gedeelte wat volg, sal daar gepoog word om skoolhoofde se rol ten opsigte van kurrikulumvernuwing toe te lig. Die direkte skakeling wat daar tussen primêre skole en kurrikulumkonsultante plaasvind, sal waarskynlik deur skoolhoofde gefasiliteer word, en daarom is die toeligting van die leierskapsrol van skoolhoofde in kurrikulumontwikkeling vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie van groot belang.

Her Majesty's Inspectorate ( 1989 : 16 ) het bevind dat die effektiwiteit van primêre skole gepaard gaan met die kwaliteit van leierskap wat tydens kurrikulumontwikkeling aan die orde gestel word : “ **The efficiency of the organisation and management was tribute to the calibre of leadership shown by promoted staff and to the responsiveness and co-operation of the teachers .** ” Die gevolg van gebrekkige leierskap by kurrikulumontwikkeling blyk duidelik uit hulle bevindings by een skool waar: “ **Not all documentation issued was useful to the staff, nor had it all been fully discussed with them. Therefore, members of the staff were unclear as to what was intended and some had difficulty in implementing the guidance in the classroom .** ” Dat effektiewe leierskap dus 'n voorvereiste vir uitnemende kurrikulumontwikkeling is, blyk baie duidelik, maar die

vraag ontstaan wat effektiewe leierskap behels.

Dit is vervolgens nodig om eers 'n kort oorsig van effektiewe leierskap te gee.

### 3.4.2.2 Effektiewe leierskap : 'n Samevattende begripsverklaring

Her Majesty's Inspectorate ( 1989 : 16 ) som effektiewe leierskap baie goed soos volg op: " **Leadership is about managing people so that they give their best .** " Tom Peters ( 1993 : 32 ) sluit hierby aan deur te noem dat leierskap 'n unieke alliansie tussen leiers en volgelinge is, waar die talente en potensiaal van elkeen in die organisasie benut word. Só 'n leierskapstyl wat aan elke personeellid die geleentheid bied om ten volle te ontwikkel, kan omskryf word as gedeelde leierskap. Volgens Franken (1994:125) beteken gedeelde leierskap dat die skoolhoof bereid moet wees om hulle gesag met ander te deel. Onderwysers wil ook graag leiding neem en wanneer die skoolhoof bereid is om sy leierskap met hulle te deel, dra dit by tot die bemagtigingsproses van onderwysers. Die dryfveer agter gedeelde leierskap is egter volgens Senge ( 1990 : 9 ) die vermoë om 'n gemeenskaplike beeld van 'n verlangde toekoms te skep. Hierdie gemeenskaplike beeld van 'n verlangde toekoms word deur Rossouw ( 1994 : 68 ) beskryf as 'n gedeelde visie, waaraan alle personeellede moet help bou. Die inisiatief vir die skepping van 'n gedeelde visie moet egter volgens Naisbit en Aburdene ( soos aangehaal deur Bester 1991:143 ) van die leier af uitgaan, want hy/sy is 'n persoon wat gewoonlik oor 'n unieke kombinasie van vaardighede beskik, byvoorbeeld die gawe om 'n visie te skep en die vermoë om dit te laat realiseer.

Vir die meeste navorsers oor onderwysleierskap, is die leier wat by uitstek die inisiatief moet neem by die skepping van 'n gedeelde visie, die skoolhoof, en daarom is dit nodig dat die leiersrol van die skoolhoof van nader beskou word.



### 3.4.2.3 Die leiersrol van die skoolhoof in 'n uitnemende primêre skool

#### (a) Inleiding

Alhoewel die leierskapsfunksie van die skoolhoofde van toepassing gemaak kan word op baie skoolterreine, is die ondersteuning wat hulle moet gee ten opsigte van die skoolkurrikulum waarskynlik sy belangrikste leidingsfunksie. Reavis (1990:40) vermeld dat die hooftokus van enige skool die kurrikulum is: "**The heart of any school is the curriculum .**" Dit impliseer dat die skoolhoofde intensief betrokke by die skoolkurrikulum behoort te wees. Franken (1994:13) sluit by hierdie mening aan deur te noem dat die skoolhoof se leiersfunksie ten opsigte van die kurrikulum 'n bepaalde manifestasie van sy leiersfunksie is. Die skoolhoof word dus ook gesien as 'n kurrikulumleier. Skoolhoofde wat 'n sukses maak van hulle leiersfunksies ten opsigte van kurrikulumontwikkeling, het ook sekere **karaktereienskappe** in gemeen, soos wat die verslag van " Her Majesty's Inspectorate " ( 1989 : 16 ) aandui. Suksesvolle skoolhoofde:

- toon 'n sterk verbintenis met die skool, die ouers en die gemeenskap;
- is vasberade, beskik oor baie dryfkrag, en handhaaf 'n hoë, maar doelgerigte profiel in die skool;
- skeep hoë, maar realistiese verwagtinge van die onderwysers en van die leerlinge;
- tree altyd professioneel op;
- is oop vir oortuigings van leerlinge, ouers en onderwysers en luister met aandag en belangstelling na hulle voorstelle;
- toon baie inisiatief en neem verantwoordelikheid vir besluite;
- beskik oor die vermoë om mense te motiveer, moedig sy personeel aan en prys hulle vir goeie werk wat gelewer is;
- is gewillig om kenners se advies in te win oor verskeie sake; en
- is altyd eerlik, konsekwent en regverdig in hulle optrede teenoor mense en skeep sodoende 'n klimaat van vertrouwe en respek.

Die leiersrol wat die skoolhoof ten opsigte van kurrikulumontwikkeling toon, kan waarskynlik vanuit baie oogpunte beskryf word, maar 'n sinvolle en toepaslike beskrywing word gevind in die studie van Franken ( 1994 ). 'n Verwerking van sekere aspekte van sy studie oor die leierskapsrol van die skoolhoof ten opsigte van die kurrikulum, dui daarop dat die skoolhoof 'n **veranderingsrol**, 'n **ontwikkelingsrol**, en 'n **bemagtigingsrol** ten opsigte van dinamiese kurrikulumontwikkeling moet speel. Die skoolhoof se bydrae tot die bevordering van uitnemende onderrigleer kan dus lei tot die realisering van baie van die essensies van die determinant : leierskap en bestuur, en sal aan die hand van die volgende kategorieë bespreek word:

- Die leiersrol van die skoolhoof ten opsigte van verandering.
- Die skoolhoof se leiersrol ten opsigte van ontwikkeling.
- Die bemagtigingsfunksie van die skoolhoof.

'n Proses van kurrikulumkonsultasie bemoei hom nie alleenlik met die terrein van kurrikulumontwikkeling nie, maar poog om die kapasiteit van alle belanghebbendes sodanig te ontwikkel dat alle rolspelers 'n dinamiese bydrae tot die ontwikkeling van 'n uitkomsgerigte kurrikulum kan lewer. Logies gesproke behoort 'n proses van kurrikulumkonsultasie dan ook te fokus op die ontwikkeling van skoolhoofde se kapasiteit om hulle rol as 'n dinamiese kurrikulumleiers te kan volstaan.

#### **( b ) Die leiersrol van die skoolhoof ten opsigte van verandering**

Skoolhoofde in uitnemende skole besef dat verandering ( en dus ook kurrikulumverandering ) ontwikkeling op verskeie vlakke teweeg sal bring, soos wat Ballantine ( 1983 : 359 ) aandui:

- Op **individuele vlak** is dit dikwels nodig dat onderwysers se houding teenoor nuwe inisiatiewe moet verander;

- Op **organisatoriese vlak** kan nuwe kurrikulumbenaderings tot die rolverandering van verskillende individue lei;
- Op **institusionele vlak** lei verandering waarskynlik tot die verandering van sisteme, waarby individue betrokke is;
- Op **kulturele vlak** behels verandering die aanpassing en ontwikkeling van sosiale houdings en waardes.

Franken ( 1994 : 15 ) verduidelik dat kurrikulumverandering slegs betekenisvol sal wees indien dit op al die bogenoemde vlakke plaasvind. Kurrikulumverandering behoort ook nie sonder 'n geldige rede plaas te vind nie, en moet uiteindelik 'n positiewe invloed op beide die skool en die individu in die klaskamer hê, soos wat Czajkowski & Patterson ( 1980 : 158 ) dit stel: " **No matter at what level curriculum gets initiated or developed, if it is ultimately to make a difference, it must bear fruit in the school and its classrooms .** "

Die skoolhoof as kurrikulumleier behoort onderwysers betrokke te maak by die veranderingsproses, en kennis te neem dat daar verskillende strategieë is wat hiertydens benut kan word. Wiles en Bondi ( 1993 : 214 ) noem drie benaderings wat skoolhoofde kan volg om kurrikulumverandering teweeg te bring, naamlik die magstrategie, rasonale strategie en normatiewe strategie. 'n **Magstrategie** kan gevolg word wanneer verandering vinnig deurgevoer moet word, of waar die verzet van die personeel baie sterk is. Só 'n strategie behoort 'n laaste uitweg te wees, soos wat Ambrosie en Haley ( 1991 : 75 ) tereg opmerk: " **Change requires ownership and change does not result from externally imposed procedures .**" 'n Magstrategie kan dus 'n inhiberende uitwerking op die personeel hê, soos wat Franken ( 1994 : 19 ) dit verduidelik: " Individue konformeer uiterlik, terwyl hulle die vernuwing innerlik teenstaan en selfs ondergrawe óf dikwels bloot ignoreer ." Baie onderwysers beskou dus só 'n strategie as ondemokraties en ondeursigtig.



'n **Rasionele strategie** veronderstel dat, deur genoegsame kennis, vaardighede en bronne te verskaf, die diskrepansie wat bestaan tussen dit wat is en dit wat in die kurrikulum behoort te wees, verminder kan word. Hierdie veranderingstrategie word gebaseer op teoretiese besinning en rasionaliteit en Franken ( 1994 : 19-20 ) is van mening dat skoolhoofde by die toepassing daarvan, die voordele van die kurrikulumverandering op die oortuigendste en effektiëste wyse aan onderwysers moet verduidelik. Czajkowski en Patterson ( 1980:168 ) is ten gunste van hierdie benadering aangesien onderwysers dan geleentheid kry tot leierskap, besluitneming en aktiewe betrokkenheid in die verandering.

'n Derde benadering tot kurrikulumverandering is dié van 'n **normatiewe strategie** ( beïnvloedingstrategie ). Alle betrokkenes word só benader dat hulle bereid sal wees om hulle waardes en gesindhede te herevalueer en hulself te heroriënteer om die beoogde verandering te kan akkommodeer. Vir Franken ( 1994 : 20 ) is die waarde van hierdie benadering daarin geleë dat die skoolhoof die onderwyser op só 'n wyse lei, dat hulle bereid sal wees om af te sien van ou, stagnerende tegnieke en gebruike en uiteindelik 'n vernuwende houdingsingesteldheid teenoor kurrikulumverandering ontwikkel. Uitnemende skoolhoofde sal die balans handhaaf in die gebruik van veranderingstrategieë, en sal ook die kragtige uitspraak van Stevens ( 1990 : 66 ) in gedagte hou wanneer hulle op 'n veranderingstrategie besluit: "**They ( the teachers ) must feel the need to change; they must not be told they have to change .**"

Tot dusver is daar in hoofsaak gefokus op die skoolhoof se rol ten opsigte van die skool self, maar die funksie ten opsigte van die gemeenskap kan nie geïgnoreer word nie.

Wanneer kurrikulumverandering noodsaaklik blyk, is dit ook noodsaaklik om die gemeenskap se norme en waardes in gedagte te hou aangesien "**...parents can make or break school change**" ( Bergman 1992 : 9 ). English en Hill ( 1990 : 11 ) dui enkele aspekte met betrekking tot die gemeenskap aan waaraan skoolhoofde as

kurrikulumleiers aandag moet skenk wanneer kurrikulumverandering oorweeg word:

- Duidelike langtermyn doelstellings met die verandering wat beoog word, moet sistematies aan die gemeenskap deurgegee word;
- Die implementering van die kurrikulumverandering kan 'n langsame proses wees ( drie tot selfs vyf jaar );
- Skoolhoofde behoort as veranderingsagent op te tree deur die verskaffer van inligting te wees, sterk te motiveer en dinamies leiding te neem alvorens daar verwag kan word dat die verandering suksesvol geïmplementeer sal word.

Om kurrikulumvernuwing suksesvol te implementeer, moet die kurrikulumleier daarteen waak om te veel veranderings teweeg te bring. In hierdie verband sê English en Hill ( 1990 : 5 ): "**Small but persistent curriculum changes are more apt to endure than the headline - producing reforms that come and go .**" Die belangrikste implementeerders van die kurrikulumverandering bly die onderwysers, en skoolhoofde behoort alles binne hulle vermoë te doen om die proses van kurrikulumverandering uitnodigend te maak, sodat onderwysers hulle kan verbind tot die implementering van die nuwe kurrikulum in die klaskamer - al beteken dit dat die verandering stadiger geïmplementeer moet word.

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die skoolhoof 'n besondere funksie ten opsigte van die kurrikulumimplementering en -verandering het. Dit vereis nie net 'n noue oorweging van die betrokke benadering en strategie wat binne die skool self gevolg moet word nie, maar ook ten opsigte van die betrokke gemeenskap. Die kwessie van positiewe vennootskappe word ook hierdeur bevestig.

#### **( c ) Die skoolhoof se leiersrol ten opsigte van ontwikkeling**

Cawood, Carl en Park ( 1985 ) onderskei drie breë funksioneringsterreine van 'n skoolhoof ten opsigte van ontwikkeling aan, te wete personeelontwikkeling, kurrikulumontwikkeling, en institusionele ontwikkeling:

- **Personeelontwikkeling** behels die ontwikkeling en die voorbereiding van mense wat moet onderrig;
- **Kurrikulumontwikkeling** is die ontwikkeling van die **wat**, die **waarom**, en die **hoe**, van dit wat onderrig moet word; en
- **Institusionele ontwikkeling**, wat die ontwikkeling van die organisasiesisteem waarin mense moet onderrig en leer behels.

Skoolhoofde is in die ideale posisie om ontwikkeling op hierdie funksioneringsterreine aan te moedig, aangesien hulle daaglik by al die genoemde terreine betrokke is.

Hill ( 1990 : 9 ) bevestig die gunstige posisie waarin die skoolhoof verkeer om sy/haar leiersrol te vervul: " **No other person is in a position to see all areas of the program in action every day, to sense the environment, and to appraise the learning climate .** " Hieruit kan afgelei word dat skoolhoofde die ontwikkeling en die implementering van 'n kurrikulumprogram voortdurend kan monitor en tydig voorstelle ter verbetering daarvan maak. Suksesvolle skoolhoofde probeer nie klinkklare oplossings op onderwysers afdwing nie, maar hanteer kurrikulumverandering eerder soos wat Tanner & Tanner ( 1980 : 669 ) voorstel: Uitnemende skoolhoofde formuleer die geïdentifiseerde kurrikulumprobleem waaroor onderwysers moet besluit, baie duidelik. Hulle verduidelik aan die personeel wat die kurrikulumkundiges ten opsigte van die probleem adviseer, watter navorsing en eksperimentering reeds in die verband gedoen is, en hoe ander skole die probleem suksesvol hanteer het ( kyk ook Franken 1994 : 60 ).

Skoolhoofde behoort oor 'n deeglike kurrikulumkennis te beskik, aangesien hul optredes op ander ontwikkelingsterreine dikwels die kurrikulum beïnvloed. Pajak en McAfee ( 1992 : 27 ) stel dit só: " **...principals do set the overall tone within their schools, which has immense direct and indirect influence on curriculum .** " Tydens die ontwikkeling van skoolkurrikula, sien die onderwysers die skoolhoof as rolmodel en vereis dikwels sy advies in verband met kurrikulumprobleme. Daarom



beveel Carl ( 1993 : 13 ) aan dat skoolhoofde duidelikheid moet hê oor wat hulle funksie is betreffende die ontwerp, disseminasie, implementering en evaluering van die skoolkurrikulum. Slegs dan sal hulle sinvolle leiding ten opsigte van die ontwikkeling van kurrikula aan hulle personeel kan gee.

'n Verdere aanwyser van suksesvolle leierskap tydens die ontwikkeling van die skoolkurrikulum, is die gesindheid ( ingesteldheid of houding ) van die skoolhoof teenoor kurrikulumverandering. Pajak en McAfee ( 1992 :27 ) som die kritiese invloed van die skoolhoof se houding teenoor kurrikulêre verandering soos volg op:

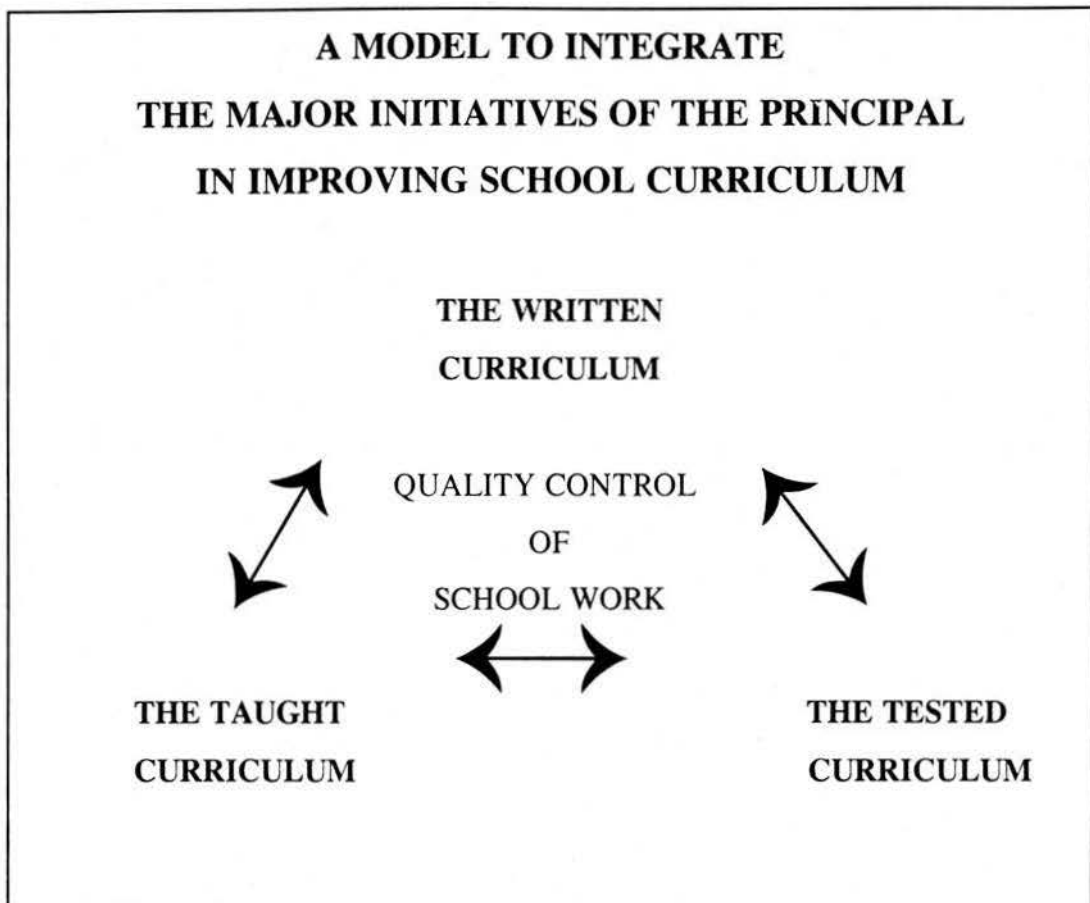
**" Principals' attitudes appear to have an enormous impact in shaping academic programs and determining the success or failure of innovative curricula . "**

Onderwysers moet tydens die ontwikkeling van die skoolkurrikulum weet dat die skoolhoof hulle toelaat om binne sekere grense te waag en te eksperimenteer. Die personeel moet egter ook besef dat hulle verantwoordelik gehou word vir hulle besluite oor nuwe kurrikuluminisiatiewe. Skoolhoofde behoort dus as kurrikulumleiers 'n positiewe ingesteldheid jeens kurrikulering te hê en 'n atmosfeer skep waarin onderwysers op 'n verantwoordelike wyse kan waag.

Dinamiese kurrikulumleiers besef die rol wat kwaliteitsbeheer tydens suksesvolle kurrikulumontwikkeling speel. Tydens kurrikulumontwikkeling op skoolvlak is daar volgens Van der Merwe (1992 : 112) verskeie funksionariese wat kurrikuleringsfunksies op verskeie kurrikulumvlakke verrig . Dit is skoolhoofde se taak om te verseker dat die onderskeie insette almal in harmonie bydra tot uitnemende onderrigleer, aangesien hulle in die ideale posisie is om al die kurrikuleringsprosesse gelyktydig te beskou. Met 'n grondige kurrikulumkennis kan hulle besef dat die ontwikkeling van die **geskrewe kurrikulum**, die **onderrigte kurrikulum**, en die **ontvangde kurrikulum** ( getoetste kurrikulum ) mekaar wedersyds beïnvloed, en dat die wedersydse beïnvloeding van hierdie manifestasies van die skoolkurrikulum uiteindelik moet kulmineer in uitnemende onderrigleer. Thompson ( 1993 : 9 ) verduidelik die rol van die skoolhoof tydens die integrasie van die geskrewe kurrikulum, onderrigte kurrikulum en die getoetse kurrikulum soos

volg: " At its centre is quality control: the alignment of the written curriculum, taught curriculum and tested curriculum . " Sy diagram verhelder die skoolhoof se leiersrol as kwaliteitsbestuurder verder:

**Figuur 2 : Kwaliteitsbeheer en Kurrikulumontwikkeling**



**Bron : Thompson ( 1993 : 9 )**

Tydens die ontwikkeling van die skoolkurrikulum, sal onderwysers waarskynlik voortdurend besig wees om verskillende kurrikuleringsaksies op verskillende tye uit te voer. Doelstellings en doelwitte word geformuleer; relevante inhoude word geselekteer, sinvolle onderwysmetodes en onderwysmedia word gekies en geldige evalueringstrategieë word geïmplementeer. Die skoolhoof se leiersfunksie is om kurrikulumreglynigheid te bewerkstellig, sodat die dinamiese wisselwerking tussen die kurrikuleringskomponente op 'n geordende wyse kan bydra tot die bereiking van

die skool se visie. Franken ( 1994 : 31 ) noem hierdie leierstaak van die skoolhoof 'n " snoeringsfunksie ", en Murphy ( 1990 : 3 ) stel dit só: " **Leadership in curriculum alignment requires the principal to establish links among the curriculum content, the teaching materials, the teaching strategies, and the assessment instruments .**" Snoering behels dus 'n leiersfunksie waardeur die skoolhoof 'n logiese, en sinvolle verband tussen die kurrikuleringskomponente probeer bewerkstellig, wat kardinaal vir suksesvolle ontwikkeling is.

Aanvullend tot sy verskeidenheid van leiersrolle wat die skoolhoof tydens die proses van kurrikulumontwikkeling het, behoort die skoolhoof ook bronnebestuur te fasiliteer. Bronnebestuur behels die beskikbaarstelling van ondersteuning aan die kurrikulumontwikkelingsproses, en dit kan wissel van kurrikulummateriaal, fisiese lokale en klasroosters, tot funksionariese ( byvoorbeeld die inkoop van kurrikulumkonsultante ). Franken ( 1994 : 76 ) som die leiersfunksie van die skoolhoof ten opsigte van bronnebestuur goed op as hy sê dat " **...die skoolhoof as kurrikulumleier die verantwoordelikheid het ten opsigte van die aanstelling van personeel, die opstel van roosters en ander tydskedules, die samestelling en groepering van klasgroepe, die beskikbaarheid van geskikte onderriglokale en ook die voorsiening van onderrigmateriaal .**" Die benoeming van geskikte personeel is 'n belangrike funksie aangesien die kwaliteit van die kurrikulum beïnvloed word deur die onderwysers wat dit ontwikkel. Indien daar erns gemaak wil word met die verskynsel van dinamiese kurrikulumontwikkeling, behoort die skoolhoof tyd te skep vir sy onderwysers om daarmee bemoeienis te maak. Pajak en McAfee ( 1992 : 26 ) voel ook sterk oor hierdie funksie as hulle sê: " **...principals can increase the time that teachers have to think about and prepare for teaching by finding ways to minimize teachers' non-instructional duty assignments .**" Onderwysers het dikwels 'n behoefte aan kurrikulummateriaal wat tred hou met die nuutste vakbenaderings, en skoolhoofde behoort in hierdie verband as kennisbron vir sy onderwysers te dien. Komoski ( 1978 : 48 ) bevestig die noodnag van ondersteuning aan die personeel in hierdie verband deur te noem dat die gebrek aan geskikte kurrikulummateriaal dikwels een van die grootste probleme is wat



onderwysers tydens die ontwikkeling van die skoolkurrikulum ervaar. 'n Laaste leiersfunksie wat uitnemende skoolhoofde tydens die ontwikkeling van die kurrikulum kan vervul, is die groepering van leerlinge en die benutting van lokale. Wilston en Firestone ( 1987 : 20 ) verduidelik hierdie funksie kortliks: " **By controlling the number of children in a particular room and the mix of gender, race or ages, the principal can influence the quality of instruction and ultimately student achievement ."**

Samevattend kan dit dus gestel word dat die leiersfunksie van die skoolhoofde tydens die proses van kurrikulumontwikkeling 'n multidimensionele rol behels. Skoolhoofde behoort voortdurend die suksesvolle implementering van uitkomsgerigte onderrigleer te monitor, en tydige voorstelle ter verbetering daarvan te maak. Soms sal sodanige voorstelle die indiensopleiding van onderwysers oor 'n bepaalde kwessie wees ( personeelontwikkeling ), en by ander geleenthede mag die skep van addisionele strukture weer nodig wees ( institusionele ontwikkeling ). Skoolhoofde sal ook op 'n daaglikse basis gekonfronteer word oor kurrikulumkwessies en dit wil voorkom asof hulle kennisbronne vir hulle personele moet wees sodat tersaaklike advies rakende uitkomsgerigte onderrigleer kan gee. Dit blyk ook dat skoolhoofde se houding teenoor verandering positief moet wees, en dat hulle deur 'n bevordelike klimaat vir verandering kan bydra tot dinamiese kurrikulumontwikkeling. Alhoewel verskillende funksionarisse 'n aandeel in toesig en beheer het, bly dit een van die vernaamste take dat skoolhoofde kwaliteitsbeheer ten opsigte van kurrikulêre gehalte moet toepas.

Die bogenoemde funksies van skoolhoofde in verband met die ontwikkeling van uitkomsgerigte skoolkurrikula, maak dit vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie onvermydelik om die ontwikkeling van kurrikulumvaardighede by skoolhoofde na te streef.

#### **( d ) Die skoolhoof se leierskapsrol ten opsigte van bemagtiging**

Skoolhoofde behoort te besef dat die kwaliteit van kurrikulumimplementering ten

nouste saamhang met die kurrikulumvaardigheid van die personeel. Alhoewel skoolhoofde waarskynlik kan ervaar dat dit hulle primêre taak is om kwaliteitsbeheer ten opsigte van die implementering van nuwe uitkomsgerigte skoolkurrikula toe te pas, is dit van kardinale belang dat die personeel daaglik met dieselfde aktiwiteit, naamlik kwaliteitsbeheer, bemoeienis moet maak. Kwaliteitsbeheer sal meer suksesvol toegepas word deur personele met toepaslike kurrikulumvaardigheid. Suksesvolle skoolhoofde kan dus die inisiatief neem om hulle personele se kapasiteit ten opsigte van uitkomsgerigte onderrigleer uit te brei ( hulle personeel te bemagtig). Kapasiteitsontwikkeling ten opsigte van kurrikulumontwikkeling is dan ook die hooftokus van kurrikulumkonsultasie, en dit blyk nodig te wees om die konsep van bemagtiging ten opsigte van kurrikulumontwikkeling verder toe te lig.

Bemagtiging behels 'n proses waardeur mense in staat gestel word om meer suksesvol te wees. In onderwyskonteks beteken dit dat daar vir onderwysers geleenthede geskep moet word om professioneel te groei.

Daar is reeds baie geskryf oor die kwessie van bemagtiging, maar die volgende menings oor wat die konsep van bemagtiging behels is selfverduidelikend: Lagana ( 1989 : 52 ) verduidelik bemagtiging soos volg: **"...process of providing people with the opportunity and necessary resources to enable them to believe and feel that they understand their world and have the power to change it ... it means loosening control over what people do but gaining a wider span of control over information and outcomes ."** Hierdie uitspraak oor wat bemagtiging behels, impliseer dat die skoolhoof verantwoordelik is om geleenthede vir sy personeel te skep sodat hulle professioneel kan groei, maar dat hulle ook die bereidheid moet toon om gesag met die onderwysers te deel. Sergiovanni (soos aangehaal deur Fullan & Hargreaves 1992:63) beklemtoon dat skoolhoofde hulle mag met ander moet deel as hulle sê: **" Highly successful leaders practise the principle of power investment: they distribute power among others in an effort to get more power in return ."** Franken ( 1994 : 121 ) verduidelik weer die noodsaaklikheid van bemagtiging só: Deur onderwysers te bemagtig, lei dit tot meer effektiewe onderrig wat beteken dat



die skoolhoof 'n effektiewer leier van sy personeel is en sodoende sy taak as kurrikulumleier effektief uitvoer. Dit wil dus voorkom asof die bemagtiging van personeellede 'n kernfunksie van skoolhoofde in uitnemende skole is.

Die skoolhoof moet oor talle vaardighede beskik ten einde die personeel te bemagtig, en alhoewel daar uiteenlopende standpunte oor sulke vaardighede bestaan, is die vaardighede wat Walker ( 1993 : 45 ) voorstel van toepassing op hierdie studie: Suksesvolle skoolhoofde beskik oor probleemoplossingsvaardighede wat vir Franken ( 1994 : 124 ) deel is van hulle dagtaak. Hulle is ingestel op die behoeftes en vermoëns van hul personeel, en probeer sover as moontlik daaraan voldoen. Walker ( 1993 : 45 ) sê in hierdie verband : " **Effective principals are sensitive .**" Aangesien skoolhoofde dikwels vinnig en onder groot druk regte besluite moet neem, is die vermoë om geskikte besluite te neem 'n onvermydelike eienskap waaroor skoolhoofde moet beskik. Franken ( 1994 : 124 ) noem ook dat suksesvolle skoolhoofde 'n duidelike visie vir die skool behoort te hê, en dat hulle werkbare planne het om die visie te realiseer. Daarom beskik suksesvolle skoolhoofde oor 'n vermoë om 'n effektiewe leierskapstyl toe te pas.

'n Effektiewe leierskapstyl wat gemik is op onderwyserbemagtiging, behels dikwels die bereidwilligheid om gesag met ander te deel, en in die literatuur word daarna verwys as gedeelde leierskap. Skoolhoofde wat 'n leierskapstyl toepas waarvolgens gedeelde leierskap in die proses van bemagtiging benut word, openbaar gewoonlik die volgende eienskappe:

- Hulle kommunikeer die visie duidelik met alle betrokkenes.
- Gedeelde leierskap word aan daardie personeellede toegeken wat werklik besorg is oor die handhawing van uitnemende onderrigleerstandaarde in die skool.
- Indien die ontwikkeling van die kurrikulum nie na wense verloop nie, aanvaar hulle medeverantwoordelikheid vir die mislukking en bied onmiddellik die nodige ondersteuning vir die verbetering van die inisiatief.



- Hulle swaai lof toe aan onderwysers wat sukses met die ontwikkeling van die skoolkurrikulum behaal.
- Hulle glo in die onderwysers en noop die onderwysers om hulself te verbind tot effektiewe leierskap.
- Hulle erken die terreine waarop hulle onkundig is. Só 'n ingesteldheid skep 'n goeie verhouding tussen die onderwyser en die skoolhoof, en sodoende voel die onderwyser daardeur bemagtig.

Franken ( 1994 : 126 ) is van mening dat skoolhoofde wat op hierdie wyse sy leierskap met ander onderwysers deel, nie sy verantwoordelikhede deel nie, maar die onderwysers eerder bemagtig ten einde leiers in eie reg te wees.

Die bemagtiging van onderwysers beteken om hulle betrokke te maak by verskeie aangeleenthede, waar betrokkenheid by kurrikulumontwikkeling waarskynlik die belangrikste is. Dull ( 1981 : 183 ) beklemtoon onderwyserdeelname aan die ontwikkeling van die skoolkurrikulum: " **They normally will learn more and will respond more favourably to curricular changes when they participate in changes rather than simply being told about them .**" Carl ( 1986 : 133 ) gee weer advies oor hoe om betrokkenheid by kurrikulumontwikkeling te bevorder. Daar behoort volgens hom:

- duidelikheid te wees by alle betrokkenes oor hul verantwoordelikhede;
- 'n bereidwilligheid te wees by die onderwysers om die verantwoordelikhede te aanvaar en dit uit te voer; en
- kanale en strukture geskep te word om die betrokkenheid effektief te laat verloop.

Patterson en Czajkowski ( 1979: 205 ) huldig dieselfde mening as Carl ( 1986 : 133 ) deur te vermeld dat by onderwysers 'n verbintenis moet wees om die kurrikulumverandering te implementeer: " **...at the very least there must be ways for them to develop a feeling of commitment to its use .**" Waar onderwysers intensief betrokke is, ervaar hulle die kurrikulumverandering as hulle besitting;

verklaar hulle eienaarskap van die skoolkurrikulum en aanvaar hulle daarmee saam medeverantwoordelikheid vir die effek wat hulle besluite op die kwaliteit van onderrigleer mag hê. Cherry (1991:24) beskryf só 'n klimaat waarin daar sinergisme heers as ideaal vir personeeleienaarskap. Franken ( 1994 : 132 ) stel dit egter onomwonde dat daar 'n klimaat van sinergisme bereik moet word - in hierdie verband moet skoolhoofde die onderwysers oortuig dat hulle bydrae tot kurrikulumontwikkeling belangrik is.

Skoolhoofde in uitnemende skole fasiliteer normaalweg personeelontwikkeling ten einde die bemagtigingsproses vlot te laat verloop. Personeelontwikkeling is daarop ingestel om onderwysers met die nodige kennis en vaardighede toe te rus sodat hulle kurrikulumveranderings suksesvol kan implementeer. Dit is interessant om daarop te let dat suksesvolle skoolhoofde hulle personeel professioneel laat ontwikkel deur die ontwikkeling van vaardighede soos: probleemoplossing, besluitneming, effektiewe kommunikasie en klein groepwerk ( Gibbon 1981 : 3 ). Franken ( 1994 : 96 ) ondersteun die ontwikkeling van sulke vaardighede baie sterk en is van mening dat die genoemde vaardighede die onderwyser in 'n beter posisie plaas om 'n kwaliteit bydrae tydens die proses van kurrikulumontwikkeling te lewer. Die suksesvolle skoolhoofde is intensief deel van die personeelontwikkelingsproses, en is altyd beskikbaar vir hulle personeel. Hulle tree op as bronsone vir hulle personeel, soos wat Kanpol en Weisz ( 1990 : 7 ) tereg sê: "**The principal act as a resource person - one whom the teacher could call on for his or her expertise as a curricular specialist .**" Dit is belangrik om daarop te let dat die skoolhoof nie in alle gevalle verdere opleiding direk aan die personeel bied nie. Skoolhoofde sal nie noodwendig kundig op alle terreine van die kurrikulum ( byvoorbeeld alle vakkurrikula ) wees nie, en sal telkens bereid moet wees om gebruik te maak van die kundighede wat in die personeel opgesluit lê. Iannaccone en Jamgochian ( 1985:35 ) bevestig dat suksesvolle skoolhoofde hul onderwysers se kundighede moet benut, aangesien hulle nie kenners op alle terreine van die kurrikulum kan wees nie: "**...because principals cannot provide superior expertise on the curriculum, instruction and the technical aspects of pedagogy across a wide**

**spectrum of specialized fields, effective leaders use the expertise and leadership resources of their staff ."**

Skoolhoofde van uitnemende primêre skole besef die waarde van personeellede wat hulle verbind tot die bereiking van die ideale eindtoestand ( visie ). Dit is dus noodsaaklik dat hulle die personeellede voortdurend sal fokus op die visie. Skoolhoofde moet egter waak daarteen om hulle eie visie af te dwing. Wat belangrik is, is dat die skoolhoof 'n gemeenskaplike werkkultuur moet ontwikkel ( Franken 1994 : 148 ). Die belangrikheid van die skoolhoof se persoonlike visie moet ook nie onderskat word nie. Dit is belangrik dat skoolhoofde hulle persoonlike visie met personeellede sal deel, maar dat hulle 'n gewilligheid moet toon om dit te verander. Fullan en Hargreaves ( 1991 in Fullan 1992 : 20 ) verduidelik die gesindheid van suksesvolle skoolhoofde tydens visiebou as hulle sê: " **Principals ' visions should therefore be provisional and open to change. They should be part of the collaborative mix ."** Die spesifieke rol wat suksesvolle skoolhoofde tydens visiebou speel word duidelik deur Fullan ( 1992 : 20 ) saamgevat:

- Skoolhoofde behoort die skoolkultuur te verstaan voordat hulle probeer om dit te verander.
- Hulle behoort die onderwysers te waardeer en hul professionele groei te bevorder.
- Skoolhoofde behoort deur hulle optrede te demonstreer wat vir hulle persoonlik belangrik is.
- Skoolhoofde behoort die personeel in te lig oor waar hulle die klem in die skool wil laat val.
- Suksesvolle skoolhoofde moedig samewerking aan en aanvaar dit nie as vanselfsprekend nie.
- Skoolhoofde in uitnemende skole fasiliteer vernuwing eerder as om dit te ontmoedig.

Bemagtiging, soos wat dit in die voorafgaande gedeelte van hierdie studie voorgehou



is, verwys na die rol wat skoolhoofde behoort te speel om die personeel in staat te stel om uitkomstgerigte kurrikula dinamies te ontwikkel. Onderwysers behoort te ervaar dat hulle oor die mag beskik om bestaande kurrikula aan te pas en te vernuwe, en daarom behoort skoolhoofde geleenthede te skep sodat onderwysers inspraak in kurrikulumontwikkeling kan geniet. Deur kurrikulumstrukture te skep waarbinne funksionariese sekere kurrikulumprosesse gekoördineerd kan bestuur, sal betrokkenheid by kurrikulumontwikkeling aangemoedig word. Om hulle kurrikulumrolle binne kurrikulumstrukture effektief te kan uitvoer, sal onderwysers dikwels 'n behoefte hê om verder begelei te word in vaardighede soos besluitneming, probleemoplossing en effektiewe kommunikasie. Dit rig 'n appél aan skoolhoofde om effektiewe personeelontwikkelingsprogramme in plek te hê. Dinamiese kurrikulumontwikkeling gaan gepaard met eksperimentering en indien foute tydens die proses gemaak word, behoort die personeel, insluitend die skoolhoof, medeverantwoordelikheid daarvoor te aanvaar.

Dit lê implisiet opgesluit in die laasgenoemde paragraaf, dat die dinamiek van kurrikulumontwikkeling 'n groot mate van druk op skoolhoofde kan plaas. Die groot verskeidenheid van kurrikulumfunksies wat deur skoolhoofde vervul moet word, skep vir die terrein van kurrikulumkonsultasie 'n geldige intervensiegeleentheid en gee daarmee saam geloofwaardigheid aan die behoefte wat daar ontstaan het om kurrikulumleierskap in primêre skole te bevorder.

#### **( e ) 'n Samevatting van skoolhoofde se leiersrol in uitnemende primêre skole**

Dit moet beklemtoon word dat daar geweldig baie menings oor die ontwikkeling van dinamiese leierskap en bestuur bestaan. Die doel van die voorafgaande bespreking was om bepaalde aksente na vore te bring wat kan meehelp om die essensies van die determinant: Leierskap en Bestuur af te lei.

Samevattend kan daar genoem word dat die skoolhoofde se leierskapsrol die hooftokus van die determinant : leierskap en bestuur is. Hulle verantwoordelikheid ten opsigte

van skoolverbetering beteken ook dat hulle hul personeel verder sal ontwikkel ten opsigte van leierskap- en bestuursvaardighede. Hierdie leierskapsfunksie het drie dimensies: Skoolhoofde vervul 'n leierskapsfunksie ten opsigte van kurrikulumverandering; hulle bestuur die ontwikkeling van die kurrikulum; en hulle dien die skool deur op te tree as bemagtigingsagente.

Die nuwe inisiatief ( die kurrikulumverandering ) behoort so uitnodigend as wat moontlik is aan die onderwysers gestel word. Dit blyk dat suksesvolle skoolhoofde strewe na 'n klimaat van sinergisme, waar almal doelgerig en gemotiveerd betrokke is by die kurrikulumverandering. Tydens die ontwikkelingsfase van die skoolkurrikulum vervul die skoolhoof ook sekere belangrike funksies. Eerstens behoort hy/sy kurrikulumkundig te wees aangesien die personeel hom/haar dikwels as 'n romodel sien. Sy gesindheid ten opsigte van kurrikulumontwikkeling behoort positief te wees, en personeellede moet ervaar dat eksperimentering binne sekere grense aangemoedig word. Enersyds openbaar die suksesvolle skoolhoof self 'n waaghouding, maar andersyds moedig hy/sy sy/haar personeel aan om met nuwe inisiatiewe te waag. Suksesvolle skoolhoofde is kwaliteitsbestuurders in eie reg. Hulle monitor deurlopend die verdere ontwikkeling van die kurrikulum en adviseer aanpassings indien dit nodig sou blyk sodat die sukses van die verandering gewaarborg kan word. Vanuit hulle makro-posisie in die skool is die skoolhoof in die ideale posisie om kurrikulumreglynigheid te bewerkstellig. Hulle voortdurende bemoeienis met die kurrikulum stel hulle in staat om deur sy advisering 'n noue verband tussen doelstellings, inhoude, metodes, media en evalueringstrategieë te skep. Hulle verrig dus tydens die ontwikkeling van die kurrikulum 'n snoeringsfunksie. Om die personeel in staat te stel tot maksimum prestasie ten opsigte van kurrikulumontwikkeling, kan skoolhoofde ook effektiewe bronnebestuur fasiliteer. Geskikte onderwysers vir kurrikulumontwikkeling word benoem, tyd word geskep vir die ontwikkeling van vakkurrikula, en toepaslike groepering van leerlinge om uitnemende onderrigleer aan te moedig, word gedoen.

As bemagtigingsagent skep skoolhoofde vir onderwysers geleenthede sodat hulle leiers



in eie reg kan word. Suksesvolle skoolhoofde het 'n sterk persoonlike visie en verbind die onderwysers tot die bereiking daarvan. Hulle dwing egter nie hulle persoonlike visie op hulle af nie, maar aanvaar dat almal insette sal lewer en dat daar uiteindelik sprake sal wees van 'n gedeelde visie met gedeelde waardes. Om personeellede in staat te stel om te groei tot dinamiese leiers, skep suksesvolle skoolhoofde 'n gesamentlike werkkultuur sodat almal se talente benut kan word. Onderwysers het egter dikwels 'n behoefte aan ontwikkeling ten opsigte van vaardighede soos probleemoplossing, besluitneming, effektiewe kommunikasie en die hantering van kleingroepwerk. Daarom skep dinamiese skoolhoofde personeelontwikkelings- programme om die onderwysers in staat te stel om ook hierdie vaardighede te ontwikkel.

In die volgende gedeelte sal skoolhoofde se leiersrol ten opsigte van kurrikulumvernuwing in 'n gereduseerde vorm toegelig word in die vorm van die essensies van leierskap en bestuur as aanwyser ( determinant ) van uitnemende primêre skole. Uiteindelik sal slegs die essensies wat kurrikulumgerig is benut word, om sekere mikpunte vir kurrikulumkonsultasie daar te stel.

### **3.4.3 Essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : Leierskap en Bestuur : 'n Sintese**

Die volgende essensies van leierskap en bestuur as determinant bied aan 'n proses van kurrikulumkonsultasie 'n vertrekpunt met behulp waarvan leierskapontwikkeling ten opsigte van kurrikulumvernuwing gedoen kan word:

- Personeellede toon 'n sterk verbintenis met die skool, die ouers, en die breë gemeenskap.
- Skoolhoofde van uitnemende primêre skole is vasberade en toon dryfkrag om saam met die personeel die visie te realiseer.
- Suksesvolle skoolhoofde skep hoë verwagtinge by onderwysers en by leerlinge.



- Personeellede, insluitend die skoolhoof, is oop vir oortuiging van die leerlinge, die onderwysers en die ouers.
- Personeellede toon inisiatief en neem daarmee saam verantwoordelikheid vir hulle besluite.
- Suksesvolle skoolhoofde beskik oor die vermoë om mense te motiveer, moedig die onderwysers aan en prys die personeel vir goeie werk wat gedoen word.
- Onderwysers in leiersposisies toon 'n bereidwilligheid om kennis en advies van kundiges in te win.
- Skoolhoofde in uitnemende skole tree konsekwent op, is regverdig in die hantering van personeel, en skep 'n klimaat van vertroue en respek.
- Die skoolhoof koördineer verandering op individuele, organisatoriese, en institusionele vlak.
- Dinamiese skoolhoofde verbind die personeel tot kurrikulumverandering deur gebalanseerd gebruik te maak van 'n magstrategie, 'n rasonale strategie, en 'n normatiewe strategie.
- Die personeel hou die gemeenskap se waardes en norme in gedagte alvorens daar op 'n spesifieke kurrikulumverandering besluit word.
- Die skoolhoof kommunikeer die kurrikulumverandering se langtermyn-doelstellings met alle betrokkenes, waaronder die ouergemeenskap ook resorteer.
- Skoolhoofde wat kurrikulumontwikkeling suksesvol implementeer, waak daarteen om te veel verandering teweeg te bring.
- Die skoolhoof berei onderwysers voor vir hulle taak van uitnemende onderrigleer deur dinamiese personeelontwikkelingsprogramme te fasiliteer.
- Dinamiese skoolhoofde fokus telkens die onderwysers op die kerndoel van die primêre skool deur die **wat** en die **hoe** en die **waarom** van onderrigleer aan hulle te verduidelik.

- Suksesvolle skoolhoofde skep 'n organisasiesisteem waarbinne personeellede hulle talente ten beste kan beoefen om saam die visie te realiseer.
- As kurrikulumleiers monitor skoolhoofde voortdurend die implementering van die kurrikulumverandering om tydig voorstelle ter verbetering met die personeel te deel.
- Skoolhoofde formuleer die kurrikulumprobleem duidelik en verduidelik ook kurrikulumkundiges se voorstelle asook die metodes van ander skole in die verband aan die personeel.
- Skoolhoofde wat 'n erns met kurrikulumontwikkeling in hulle skole maak, tree as kennisbron vir onderwysers op, motiveer die personeel tot selfstudie, en lig hulle in oor resente navorsing ten opsigte van kurrikulumaangeleenthede.
- Personeellede in leiersposisies toon 'n positiewe gesindheid ten opsigte van kurrikulumverandering en moedig 'n verantwoordelike waaghouding by onderwysers aan sodat hulle binne sekere grense met vertroue kan eksperimenteer.
- Suksesvolle skoolhoofde is kwaliteitsbestuurders in eie reg deurdat hulle die wisselwerkende invloed wat die geskrewe kurrikulum, die onderrigte kurrikulum, en die ontvangde kurrikulum op mekaar het, voortdurend monitor.
- Kurrikulumleiers in uitnemende primêre skole bewerkstellig kurrikulumreglynigheid, deurdat hulle 'n verband tussen doelstelling, inhoud, metodes, media en evalueringstrategieë bewerkstellig.
- Skoolhoofde fasiliteer bronnebestuur deur die benoeming van geskikte onderwysers, die skep van kurrikuleringstyd, die beskikbaarstelling van kurrikulummateriaal, en die effektiewe groepering van leerlinge en onderwysers.
- Suksesvolle skoolhoofde skep geleenthede sodat onderwysers tot leiers in eie reg kan ontwikkel.

- Skoolhoofde in uitnemende skole deel hulle mag met ander en pas dus 'n gedeelde leierskapstyl toe.
- Skoolhoofde is ingestel op die behoeftes en die vermoëns van hul personeel.
- Hulle toon die vaardigheid om die regte besluite vinnig te maak.
- Suksesvolle skoolhoofde het 'n duidelike en uitnodigende persoonlike visie met die skool en het ook 'n werkbare plan om dit te laat realiseer.
- Hulle kommunikeer hierdie visie met alle betrokkenes.
- Skoolhoofde in uitnemende skole ken gedeelde leierskap toe aan onderwysers wat hulle werklik verbind tot uitnemende onderrigleer.
- Suksesvolle skoolhoofde aanvaar medeverantwoordelikheid vir mislukkings ten opsigte van die kurrikulumvernuwing.
- Hulle glo in hul onderwysers en prys hulle vir goeie werk.
- Suksesvolle skoolhoofde erken terreine waarop hulle onkundig is en maak gebruik van eksterne konsultante om regte besluite ten opsigte van kurrikuluminisiatiewe te neem.
- Uitnemende skoolhoofde dwing nie hulle persoonlike visie op die skool af nie; hulle skep eerder 'n gesamentlike werkkultuur met behulp waarvan almal 'n bydra tot visiebou kan lewer, en almal dus verantwoordelikheid aanvaar vir die suksesvolle realisering van die skool se visie.

Die laaste determinant wat as breë aanwyser van uitnemende primêre skole kan dien is verantwoorddoening, en sal vervolgens toegelig word.



### 3.5 VERANTWOORDDOENING AS DETERMINANT

#### 3.5.1 Inleiding

In aansluiting by die bespreking van die vorige determinante van uitnemende primêre skole, naamlik onderrigleer, etos en vennootskappe en leierskap en bestuur, sal daar daar vervolgens oorgegaan word tot die bepreking van die determinant : verantwoorddoening. Verantwoorddoening behels kortliks die skep van strukture waarbinne kurrikulumfunksionarisse sekere kurrikulumprosesse kan bestuur, ten einde die kurrikulumontwikkelingsproses deursigtig te maak.

Volgens " Her Majesty's Inspectorate " se verslag ( 1989 : 26 ) is skole se primêre verantwoordelikheid om hoë kwaliteit onderrigleer te verskaf: " **Schools are accountable for the quality of the education they provide and the levels of attainment achieved by the pupils entrusted to them .**" Onderwysers, ouers en leerlinge het almal bepaalde verantwoordelikhede ten opsigte van die lewering van hoë kwaliteit onderrigleer, en dit vereis bepaalde bekwaamhede.

Indien skole die verwagting koester dat hierdie rolspelers sinvolle bydraes tot uitnemende onderrigleer moet lewer, behoort hulle ook die verantwoordelikheid te aanvaar om hulle in staat te stel om bepaalde funksies in hierdie verband te kan verrig. In kort: Skole moet die verantwoordelikheid aanvaar om onderwysers, ouers en leerlinge se **kapasiteit** sodanig te ontwikkel, dat hulle hul funksie in verband met skoolverbetering ten beste kan uitvoer. Verantwoorddoening gaan gepaard met kapasiteitsontwikkeling wat uiteindelik deur 'n proses van professionele groei teweeggebring word. Die vraag ontstaan egter hoedat skole op 'n verantwoordbare wyse te werk kan gaan om professionele groei by belanghebbendes, en uiteindelik ook by die instituut, te kan bewerkstellig. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie word dan juis relevant, aangesien skole daardeur bewus gemaak kan word van 'n raamwerk waarbinne hulle uitkomstgerigte kurrikulumontwikkeling doeltreffend kan implementeer, en sodoende 'n bydra kan lewer tot die ontwikkeling van die personeel se kapasiteit.

Wanneer die determinante: onderrigleer, etos en vennootskappe en leierskap en bestuur van nader beskou word, wil dit voorkom asof uitnemende skole professionele groei by onderwysers, ouers en leerlinge op die volgende wyse voltrek:

In uitnemende primêre skole word **kapasiteit** ontwikkel deurdat individue deur **dinamiese leierskap** geleenthede gebied word tot **verantwoordelike skoolbestuur**.

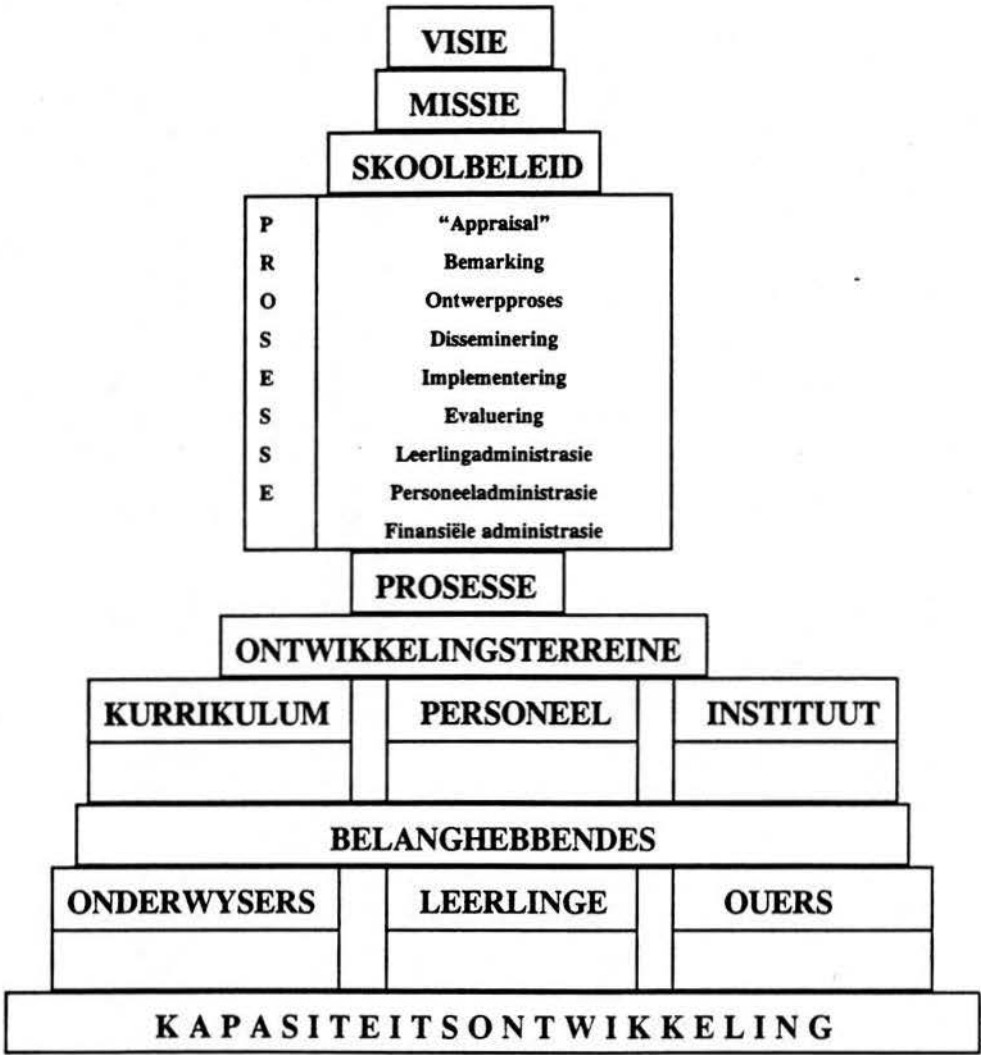
Deur dinamiese leierskap ontstaan daar dus vir alle rolspelers in die proses van skoolverbetering geleenthede sodat hulle professioneel kan groei, terwyl hulle gesamentlik poog om die skool deur verantwoordelike skoolbestuur tot 'n uitnemende opvoedingsinstansie te lei.

Daar kan nie aanvaar word dat verantwoordelike skoolbestuur vanselfsprekend sal plaasvind nie, soos wat Hamel en Prahalad ( 1989 : 66 ) dit stel: " **...the chance of falling into a leadership position by accident is also remote .**" Dit is deur visionêre leierskap wat geleenthede geskep word vir individue om hulle kapasiteit verder te ontwikkel. Die skool het dus 'n plig om geleenthede te skep sodat onderwysers, ouers en leerlinge professioneel kan groei ten einde hulle bestuurstake effektief te kan uitvoer sodat hulle leiers in eie reg kan word en 'n sinvolle bydrae kan lewer tot skoolverbetering. In kort: Verantwoording behels 'n proses met behulp waarvan onderwysers, ouers en leerlinge se **kapasiteit** verder ontwikkel kan word.

### 3.5.2 Kapasiteitsontwikkeling

Die ontwikkeling van kapasiteit verwys vir die doel van hierdie studie na die bemagtiging van onderwysers om kurrikulumontwikkeling suksesvol te implementeer. Figuur 3 illustreer die proses van kapasiteitsontwikkeling binne skoolverband, en sal vervolgens toegelig word.

Figuur 3 : Kapasiteitsontwikkeling



Die determinant : verantwoorddoening, behels die skep van geleenthede binne 'n skoolorganisasie sodat die belanghebbendes ( onderwysers, ouers en leerlinge ) by skoolverbetering asook die instituut ( dit is die skool ) se kapasiteit maksimaal, maar ook op 'n verantoordelike wyse kan ontwikkel.



### 3.5.2.1 Belanghebbendes by skoolverbetering

Alvorens die kapasiteit van die belanghebbendes by skoolverbetering verder ontwikkel kan word, is dit nodig dat hulle ingesteldheid teenoor die proses positief moet wees. Hulle moet 'n bereidwilligheid toon om begelei te word, maar ook besef dat hulle inisiatief moet toon om ander te begelei. Die volgende bespreking is 'n poging om 'n situasie te beskryf waarin kapasiteitsontwikkeling uitnodigend, maar ook op 'n verantwoordbare wyse kan plaasvind. Daar sal eers gefokus word op die ingesteldheid wat deur die belanghebbendes getoon moet word om sodoende 'n positiewe klimaat vir die ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikula te help skep.

#### ( a ) Onderwysers

Rossouw ( 1994 : 59 ) stel dit onomwonde dat onderwysers in voortreflike skole baie sterk met hulle skool, skooldoelstellings en met mekaar identifiseer; 'n positiewe houding teenoor die professie openbaar; geïnspireerd en opgewonde oor hulle taak is ( Kok 1990 : 249 ); en omgee vir elke kind en glo dat elkeen waardevol is en kan leer.

'n Voortreflike personeel beplan saam, en probleemoplossing is een van hulle belangrikste werksywyses ( Alvarez 1992 : 70 ). Daar word omgesien na almal se welsyn - fisies, moreel en geestelik. Foute word verstaan, beredeneer, verskoon en waar moontlik uitgeskakel. Niemand word veroordeel of afgeskryf as 'n fout begaan is nie. Die benadering is dat daar uit foute geleer kan word en dat dit tot professionele groei kan lei ( Manasse 1984 : 42 en Kok 1990 : 249, soos beskryf deur Rossouw : 1994 ; 60 ).

Alhoewel kurrikulumkonsultasie hoofsaaklik daarop fokus om 'n dinamiese raamwerk vir uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling voor te stel, is dit belangrik om te besef dat kurrikulumontwikkeling in die eerste plek **deur** onderwysers tot uitvoering gebring word. Daarom behoort die skep van 'n geskikte klimaat vir die ontwikkeling van

uitkomsgerigte kurrikula een van die eerste mikpunte van kurrikulumkonsultasie te wees.

#### **( b )    Leerlinge**

Kurrikulumkonsultasie gaan dikwels gepaard met die voorstel van 'n kurrikulumbenadering waaraan die skool nie voorheen gewoond was nie. Nuwe kurrikulumbenaderings gaan ook soms gepaard met nuwe klasbestuursprosesse en die leerlinge word noodwendig ook hierdeur geraak. Indien kurrikulumkonsultante die volgende eienskappe van positiewe leerlinge aan die personeel bekend maak, kan dit die implementering van nuwe kurrikulumbenadering in die klaskamer aansienlik vergemaklik. Die volgende paragraaf is 'n kort beskrywing van die eienskappe van leerlinge wat positief ingestel is teenoor onderrigleer.

Leerlinge in voortreflike skole toon goeie selfdisipline. Hulle handel aangename sowel as minder aangename take toegewyd af, en toon 'n bereidwilligheid om hulp aan te bied. Die leerlinge besef die waarde van goeie organisasie, hulle pas effektiewe bestuursbeginsels toe op alle terreine van hulle skoollewe. Dit impliseer dat hulle tyd effektief benut, netjies en akkuraat werk, en take betyds afhandel. Die leerlinge besef dat elke taak bedoel is om persoonlike groei te bewerkstellig, en besef die waarde van deelname aan die proses. Hulle verstaan dat alles nie bloot vir punte gedoen word nie, maar eerder om 'n positiewe, en 'n sinvolle rol in die samelewing te vervul. Leerlinge toon respek vir ander se standpunte en slaag daarin om positiewe en negatiewe kritiek te verwerk. Hulle sien die skakeling tussen hulle ouers en hulle onderwysers as 'n positiewe proses, en besef dat hulle ouers se rol in hulle opvoeding meer suksesvol vervul kan word indien hulle toepaslik ingelig is oor hulle vordering.

### (c) Ouers

Die ouergemeenskap is een van die belangrikste rolspelers in skoolverbetering, soos wat HMI ( 1989 : 26 ) opmerk: " **Apart from pupils, parents are a school's most important client group .**" Daarom is dit voor-die-handliggend dat daar dinamiese ouerbetrokkenheid by uitnemende skole heers. In voortreflike primêre skole, word die verhouding tussen ouers en onderwysers gekenmerk aan deursigtigheid. Ouers is ingelig, en beskik oor genoeg inligting omtrent die skoolbeleid sodat hulle weet waar en op welke wyse hulle betrokke kan raak. Daarom wend die skool alles in sy vermoë aan om hulle welkom te laat voel. Wedersydse respek en vertroue tussen onderwysers en ouers is egter van groot belang, aangesien dit lei tot deursigtigheid.

Samevattend kan daar gesê word dat die onderwysers, ouers en leerlinge positief ingestel moet wees teenoor die proses van skoolverbetering. Die skool moet egter op sy beurt 'n verbintenis met die belanghebbendes aangaan om vir hulle geleentheid te bied tot professionele groei. In uitnemende skole word daar nie aanvaar dat professionele groei vanselfsprekend by individue plaasvind nie. Daar word terreine vir professionele ontwikkeling afgebaken en bestuursprosesse geïdentifiseer waardeur individue betrokke raak. Om sinvolle betrokkenheid te waarborg, word daar intensioneel beplan om individue te bemaatig om hulle bestuursfunksies effektief te kan verrig - **kapasiteitsontwikkeling** word dus intensioneel beplan en bestuur. Wanneer ouers positief ingestel is teenoor kurrikulumvernuwing, soos wat hierbo voorgehou is, is die weg gebaan vir 'n proses van kapasiteitsbou op verskillende ontwikkelingsterreine.

In die paragrafe wat volg, sal geïdentifiseerde terreine vir kapasiteitsontwikkeling, sowel as die prosesse waarby belanghebbendes betrokke kan raak, kortliks bespreek word.



### 3.5.2.2 Drie terreine vir kapasiteitsontwikkeling

Figuur 3 ( paragraaf 3.5.2 ) stel drie terreine voor waarin die belanghebbendes by skoolverbetering se kapasiteit verder ontwikkel kan word, sodat hulle professioneel kan groei. Die drie terreine is: Kurrikulumontwikkeling, Personeelontwikkeling, en Institusionele ontwikkeling ( hierdie terreine is reeds in 1984 deur Cawood, Carl en Park voorgestel as die terreine waarop ontwikkeling binne 'n skool kan plaasvind). Binne elke terrein is daar sekere prosesse waardeur skoolbestuur plaasvind, en om hierdie prosesse uit te voer, is daar weer sekere strukture met sekere funksionariesse ( rolspelers ) nodig. Aangesien die prosesse nie geskei kan word van die strukture waarin dit plaasvind nie, sal 'n verduideliking daarvan by die bespreking van die strukture aan die orde gestel word.

#### ( a ) Kurrikulumontwikkeling

Die terrein van kurrikulumontwikkeling binne skoolverband bemoei hom met die ontwikkeling van die **wat**, die **waarom**, en die **hoe** van dit wat onderrig moet word ( Park 1991 : 2 ). Die ontwikkeling van 'n skoolkurrikulum sluit prominente ontwikkelingsfases in, en binne elke fase kan daar weer sekere ontwikkelingsprosesse onderskei word. Kurrikulumontwikkeling vind ook plaas op verskillende vlakke in die skool, te wete 'n makro-, meso-, en mikrovlak.

Alhoewel kurrikulumontwikkeling volgens die skool se besondere etos sal geskied, is daar tans druk op skole om uitkomstgerigte skoolkurrikula te ontwerp. Daar mag verskeie metodes wees waarvolgens uitkomstgerigte skoolkurrikula ontwerp kan word, maar 'n logiese werkswyse wat deur 'n proses van kurrikulumkonsultasie aan primêre skole voorgestel kan word, is om die kurrikulum volgens sekere kurrikulumfases te ontwikkel. Die fases waarna hier verwys word, is Carl ( 1986 : 21 ) se fases van kurrikulumontwerp: disseminering, implementering en evaluering. Hierdie fases kan in der waarheid deur 'n verskeidenheid van kurrikulumbenaderings geakkommodeer word, maar vir die doel van hierdie studie word **'n modulêre kurrikulumbenadering**

**vir primêre skole** voorgestel.

Indien 'n proses van kurrikulumkonsultasie die kapasiteitontwikkeling van onderwysers ten opsigte van kurrikulumontwikkeling beoog, kan dit dan volgens 'n spesifieke kurrikulumbenadering gedoen word. Kapasiteitontwikkeling gaan juis gepaard met die skep van geleenthede om sekere kurrikulumvaardighede te beoefen, en dit wil voorkom asof 'n beskrywing van kurrikulumprosesse by 'n modulêre benadering 'n raamwerk vir kurrikulumkonsultante kan bied waarbinne die ontwikkeling van kurrikulumvaardigheid kan plaasvind. Die spesifieke verduideliking van wat elke kurrikulumproses behels, word nie in hierdie gedeelte van die studie gedoen nie, aangesien dit in hoofstuk vyf as 'n praktykraamwerk vir kurrikulumkonsultasie voorgehou word.

Tydens 'n **ontwerpsfase** geskied daar verskillende prosesse op die makro-, meso-, en mikrovlak. Op **makrovlak** kan 'n ideale eindtoestand wat met die kurrikulum beoog word, by 'n kurrikulumvisie ingesluit word. Ter duidelikheidshalwe, kan duidelike bakens (ontwikkelingsstappe) deur middel van 'n skoolmissie aan die personeel gekommunikeer word. 'n Skoolvisie behoort toekomstgerig te wees, en logies gesproke sal 'n skoolvisie wat tans in pas is met met nasionale ontwikkeling die kernuitkomstes van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk nastreef. Kurrikulumontwerp op mesovlak kan weer hoofsaaklik vakkurrikulumontwikkeling deur vakspanne insluit. Prominente komponente tydens uitkomstgerigte vakkurrikulumontwikkeling is in 'n modulêre kurrikulumbenadering die ontwikkeling van 'n vakvisie en 'n vakmissie, die beskrywing van 'n vakrasionaal, die identifisering van vakvaardighede, die formulering van algemene en besondere vakuitkomstes, die afbakening van breë kerninhoud en 'n tydskedulering vir die ontsluiting daarvan, die formulering van onderrigdoelwitte, asook die ontwerp van sertifiseringsraamwerke.

Die ontwerpsfase op mikrovlak behels 'n keuse van onderwysmetodes en onderwysmedia om uitkomstgerigte onderrigleer so betekenisvol as wat moontlik is te implementeer. Dit sluit ook die toepassing van geskikte evalueringstrategieë in, sodat



deurlopende evaluering op 'n geldige wyse voltrek kan word.

Die dissemineringsfase het te make met die verspreiding van inligting en die gereedmaking van belanghebbendes ten einde hulle kurrikulumrol dinamies te kan vervul. Op makrovlak behels dit die deurgang van inligting aan die ouergemeenskap, en aan die onderwysers. Dit is kerngesond om die ouers in te lig oor die kurrikulumverandering, aangesien hulle ten nouste gemoeid is met die implikasie wat uitkomsgerigte onderrigleer vir die klaskamer en dus ook vir hulle kinders mag inhou. Disseminering op mesovlak behels die gereedmaking van vakspanne om die nuwe inisiatief ( in hierdie geval, uitkomsgerigte vakkurrikulumontwikkeling ) te implementeer. Inligting ten opsigte van uitkomsgerigte onderrigleer in die algemeen, maar ook ten opsigte van spesifieke vakbenaderings kan tydens disseminering op mesovlak van waarde wees. Uitkomsgerigte onderrigleer sal ook implikasies vir die leerlinge in die klaskamer inhou, en leerlinge behoort ingelig te word oor die werkswyse van 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering, veral die klasbestuursprosedures.

'n Implementeringsfase gaan noodwendig gepaard met die bestuur van 'n kurrikulumvisie en missie. Kurrikulumimplementering sluit hoofsaaklik kurrikulumprosesse op mikrovlak in, waar die ontwerpte kurrikulum ( “ geskrewe ”, of “ bedoelde ” kurrikulum ) onderrig word. Deur sekere inisiatiewe op mesovlak aan te moedig, kan 'n proses van kurrikulumkonsultasie bydra tot die ontwikkeling van vakspanlede se kapasiteit. Aspekte soos wat volg, kan deel uitmaak van kurrikulumimplementering op mesovlak:

- Die voortdurende kommunisering van die vakvisie aan die personeel;
- Die bestuur van die vakkurrikula volgens die ontwikkelingstappe van die kurrikulummissie;
- Die kommunisering van die onderskeie vakke se algemene en besondere uitkomstes aan die personeel;



- Die monitering van die vordering van die vakaanbiedings teenoor die tydskedulerings;
- Die bywerk van nuwe innoverings in die vakarea, na aanleiding van terugvoer deur vakspanlede, maar ook na aanleiding van departementele omsendskrywes en vaktydskrifte, ensovoorts;
- Die uitnoui van kenners en konsultante sodat die vakspanlede voorturend verryk kan word;
- Die bewusmaking van die vakspanlede van nuwe en resente kurrikulummateriaal met behulp waarvan kurrikulumherontwerp vergemaklik kan word;
- Onderlinge klasbesoek deur vakspanlede om nuwe en werkbare idees te deel.

Die evalueringsfase op makrovlak behels hoofsaaklik die evaluering van die suksesvolle implementering van die skoolkurrikulum in sy geheel. 'n Breë front van inspraak behoort 'n kenmerk te wees van kurrikulumevaluering op makrovlak, aangesien deursigtigheid daardeur bewerkstellig word. HMI ( 1989 : 27 ) stel selfs voor dat daar gebruik gemaak moet word van eksterne konsultante om die effek van die skoolkurrikulum te evalueer wanneer hulle sê: “ **... it can provide an independent check of the school 's performance in relation to generally accepted regional or national standards; it can afford insights not always evident to those closely involved in the work of the school and it can offer a wider perspective in terms of possible developments in policy and practice ...** ”

Kurrikulumevaluering op mesovlak behels ook die voorturende aanpassing van vakkurrikula indien dit vanweë geldige redes nodig mag blyk. Hier word daar verwys na die moontlike aanpassing van die vakvisie, die vakmissie, die vakuitkomstes en indien nodig, die aanpassing van die tydskedulering. Die vakspanlede evalueer dus die effektiwiteit van die vakkurrikulum in sy totaliteit.

Op mikrovlak sluit evaluering twee tipes in: Kurrikulumgerigte evaluering en leerdergerigte evaluering. Kurrikulumgerigte evaluering behels die evaluering van die

werkbaarheid van die onderskeie vakkurrikula in die klaskamer. Die geskiktheid van die doelwitte, onderwysmetodes, onderwysmedia, asook die evalueringspraktyke wat toegepas word, word beoordeel. Leerdergerigte evaluering is weer die bepaling van leerlingprestasie. Tans ( 1996 ), veral met die aanmoediging van uitkomsgerigte onderrigleer, is daar 'n tendens dat leerdergerigte evaluering meer deurlopend raak. Veral twee tipes evaluering figureer sterk tydens 'n proses van deurlopende evaluering, te wete formatiewe en summatiewe evaluering. Formatiewe evaluering vind plaas waar die realisering van uitkomstes oor 'n kort termyn geëvalueer word, terwyl summatiewe evaluering die leerwins oor 'n langer groepering van doelwitte behels.

'n Breë beskrywing van die fases van kurrikulumontwikkeling binne 'n spesifieke kurrikulumbenadering is vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie van belang, aangesien dit die kernareas ten opsigte van kapasiteitsbou in kurrikulumontwikkeling aandui. 'n Beskrywing van die plek van die onderskeie kurrikulumfases binne 'n spesifieke kurrikulumbenadering ( in hierdie geval 'n modulêre benadering ), verskaf ook 'n basis waarop 'n raamwerk vir kurrikulumkonsultasie kan berus ( kyk paragraaf 5.4.3.2 ).

#### ( b ) Institusionele ontwikkeling

Institusionele ontwikkeling is vir Park ( 1991 : 2 ) die ontwikkeling van die organisasiesisteem waarin mense moet onderrig en leer. West ( 1992 : 16,71 ) is van mening dat die skep van strukture ( " **organisational structures** " ) die brandpunt vorm van institusionele ontwikkeling. Hy definieer strukture soos volg: " **The term 'organisational structure' refers to the deliberate patterning of tasks and roles necessary to achieve agreed goals .**" Volgens hierdie definisie behels struktuurskepping dus 'n proses waardeur sekere take aan sekere individue of groepe toegeken word, en logies gesproke sal die aard en die samestelling van strukture van skool tot skool verskil.

Tog identifiseer Bailey (1992) in West ( 1992 : 72 ), twee breë kategorieë van strukture wat in die meeste skole geld: Die eerste kategorie sluit strukture in waarmee die skool se roetinetake uitgevoer word, te wete : "**...the need to ensure that existing levels of provision are maintained...** ." Die tweede kategorie sluit strukture in waarmee innovering hanteer word, te wete: "**...the need for the school to be able to respond to new requirements and contingencies of different kinds...** ." Die eerste struktuurkategorie kan dan omskryf word as strukture waar die primêre funksie die uitvoer van onderhoudstake is, terwyl die tweede kategorie strukture insluit waarmee ontwikkelingstake bestuur word. West ( 1992 : 73 ) beklemtoon dat verantwoordelike skoolbestuur gepaard gaan met die bestuur van onderhoudstake, sowel as die bestuur van ontwikkelingstake: "**The headship team has to manage both the maintenance function and the development function if it is to provide a quality service .**" Alhoewel onderhoudstake en ontwikkelingstake op verskillende terreine van die primêre skool kan fokus, stel West ( 1992 : 72 ) die volgende terreine voor:

- Onderrigleer en die kurrikulum
- Personeelontwikkeling
- Finansiële- en bronnebestuur
- " Betrekkinge na buite "
- Monitering en evaluering

Wanneer daar dus in die volgende paragrawe verwys word na die bestuur van onderhouds- en bestuurstake, word daar per se verwys na die bestuur van take ten opsigte van die bogenoemde terreine. Die tipe strukture en die gepaardgaande take wat in elke skool figureer, sal ook nie oral en altyd dieselfde wees nie. Wat wel waar is, is dat daar sinvolle strukture teenwoordig moet wees waarin almal doelgerig en in harmonie saamwerk tot die realisering van die ideale eindtoestand ( skoolvisie ). Dit is ook nodig dat elke struktuur haalbare doelstellings nastreef, soos wat Bailey 1992 in West 1992 : 73 dit stel: "**When the pace of change increases, however, problems are likely to arise ... job descriptions may outline idealistic**



rather than realistic definitions of responsibilities ... The practice of listing all the desirable facets of a job without any reference to time allocation or levels of expectation in the performance of the various duties, inevitably places the conscientious job-holder in the ' loser's' corner : frequently the job cannot be done properly, however hard one tries ." Dit wil dus voorkom asof dit meer effektief is om skoolbestuur deur middel van taakgroepe ( strukture ) te implementeer, as om dit aan enkele individue oor te laat.

Strukture wat noodsaaklik is vir die bestuur van onderhouds- en ontwikkelingstake, kan moontlik die volgende insluit:

- die skool se beheerliggaam;
- leierspan;
- 'n " appraisal " - span;
- kurrikulumspan;
- standerdgroepe; en
- die skool se vakspanne.

Die **beheerliggaam** van die skool kan voorsiening maak vir ouerinspraak tydens die proses van visiebou, en geniet ook inspraak tydens die aanstelling van gepaste onderwysers vir die effektiewe ontwikkeling van die skoolkurrikulum. Dit moniteer die skool se finansiële welvaart en benut die breë gemeenskap se kapasiteit om die skool van hulpbronne te voorsien. Die beheerliggaam vervul ook 'n belangrike funksie ten opsigte van die skep van 'n geskikte klimaat onder die ouers met die oog op skoolontwikkeling.

Die **leierspan** moniteer oorhoofs die bestuur van onderhoudstake en identifiseer terreine vir personeelontwikkeling. Somtyds sal personeelontwikkeling in die dissemineringsfase van kurrikulumontwikkeling kulmineer (dit is waar personeellede ingelig word oor inligting, gedagtes en idees ten opsigte van kurrikulumverbetering), en in ander gevalle sal personeelontwikkeling fokus op persoonsontwikkeling, soos

wat Strydom ( 1993 : 86 ) dit aandui. Lede in die leierspan kan ook die proses van personeelontwikkeling fasiliteer. Die leierspan monitor voortdurend die klimaat in die personeel, en tree pro-aktief op om onderwysers en ander personeellede voorturend positief te motiveer. Lede van die leierspan aanvaar gedeelde verantwoordelikheid vir die positiewe uitdra van die skool se beeld in die ouer- sowel as in die breë gemeenskap. Hierdie forum bied die geleentheid aan elke personeellid om op 'n hoër vlak van die bestuurstruktuur in die skool insette ten opsigte van enige onderhouds- of ontwikkelingstaak te kan lewer.

'n " **Appraisal** " -span word saamgestel uit personeellede van verskillende posvlakke om 'n waarde aan onderwysers se prestasie in die skool toe te voeg. Franken ( 1996 : Persoonlike onderhoud ) beveel die aanwending van 'n " appraisal team " aan vanweë die volgende motivering: Die onderwyser wat geëvalueer word, kies self die personeellede wat 'n uitspraak oor sy prestasie kan lewer. Indien onderwysers erns het met hulle eie professionele groei, sal hulle noodwendig individue op die "appraisal" span benoem wat werklik sinvolle voorstelle kan maak met behulp waarvan verdere ontwikkeling kan plaasvind. Franken ( 1996 : Persoonlike onderhoud ) het bevind dat die "appraisalspanne" beter funksioneer indien hulle tydens personeelontwikkeling opgelei word om die proses beter te verstaan. Die ontwikkeling en toetsing van hierdie evalueringsmetode geniet tans ( 1996 ) prioriteit by die EPU ( **Wits Education Policy Unit** ) asook by die Wes - Kaap Onderwysdepartement, aangesien dit veral gebaseer is op die beginsels van deursigtigheid en inspraak. " **Appraisal** " -spanne speel 'n kernrol in die proses van kapasiteitsontwikkeling. Die aard van die funksionering daarvan skep aan die personeel 'n geskikte metode met behulp waarvan 'n wen - wen kultuur gekweek kan word. Indien personeellede openlik positiewe sowel as negatiewe kritiek kan hanteer, en indien hulle nie skroom om moontlike ontwikkelingsterreine aan mede kollegas uit te wys nie, kan die implementering van " **appraisal** " -spanne werklik bydra om:

- personeellede bewus te maak van mekaar se bekwaamhede;
- personeellede die geleentheid te bied om self hulle mentors te kies;

- personeellede bewus te maak van hulle positiewe insette ten opsigte van skoolverbetering;
- personeellede bewus te maak van areas waarin hulle self verder professioneel kan groei;
- aan die gemeenskap te toon dat onderwysers hulle verbind tot professionele groei.

SADTU ( 1993 : 15 ) het die volgende terreine geïdentifiseer waarin personeellede geëvalueer en begelei kan word:

- Kurrikulumkennis;
- Klasbestuur en onderwyser-leerlingverhoudings;
- Ko-Kurrikulêre bekwaamhede; en
- Administratiewe bekwaamheid.

'n **Kurrikulumspan** is vir Van der Merwe ( 1992 : 35 ) 'n onontbeerlike bestuurstruktuur in die proses van kurrikulumverbetering. 'n Kurrikulumspan kan bestaan uit die standerdhoofde sodat inligting ten opsigte van die kurrikulumverandering op 'n gereelde basis aan die breë personeel deurgegee kan word ( waar standerdgroepe op 'n gereelde basis vergader ). Die kurrikulumspan moniteer ook voorturend nuwe provinsiale, nasionale en internasionale kurrikulumtendense, sodat die bestaande skoolkurrikulum se geloofwaardigheid onder oënskou geneem kan word. Hierdie struktuur fokus hoofsaaklik op ontwikkelingstake ten opsigte van die kurrikulum.

Die **standerdgroepe** bied aan die personeel 'n geleentheid om baie gereeld aanbevelings ten opsigte van die kurrikulumvernuwing te maak ( in die meeste effektiewe skole vergader standerdgroepe weekliks ). Aangesien 'n standerdgroep bestaan uit onderwysers wat in dieselfde standerd onderrig, is dit ook die ideale forum waar die verloop van die vakkurrikula gemonitor kan word. Waar nuwe onderwysers by die personeel aansluit, kan die standerdgroep ook 'n tutorfunksie



verrig deurdat inligting rakende die skoolorganisasie deurgegee word. 'n Ander bestuurstaak wat in die standerdgroep verrig kan word, is die administrering van leerlingdata. Hierdie funksie kan finansiële administrasie, punte-administrasie, en die administrasie van leerlinge se persoonsinligting insluit. Die standerdgroep het dus hoofsaaklik 'n bestuursfunksie ten opsigte van onderhoudstake.

Die **vakspanne** is direk gemoeid met kurrikulumbestuur. Binne hierdie forum geniet alle onderwysers die geleentheid om insette te lewer wat kan lei tot die verbetering van die kurrikulum. Die tipiese prosesse van vakkurrikulering geskied binne die vakspanstrukture, te wete:

- Die ontwikkeling van 'n vakvisie;
- Die neerlê van 'n vakmissie;
- Die identifisering van vakvaardighede;
- Die formulering van vakuitkomstes;
- Identifisering van breë vakinhoud;
- Tydskedulering vir die aanbieding van die kurrikulum;
- Doelwitformulering; en
- Die ontwikkeling van Sertifiseringsraamwerke.

West ( 1992 : 16,71,72 ) beveel aan dat die onderhouds- en ontwikkelingstake binne 'n skool eerder aan groepe gedelegeer moet word as aan individue: " **Many schools have a traditional pattern of incentive posts with associated job descriptions... Some are beginning to adopt a different approach - that of a team or a task culture in which project teams replace or complement a differentiating role model... .**" Alhoewel die strukture wat in hierdie paragraaf aanbeveel is, in ooreenstemming met West ( 1992 : 71 ) se idee van taakspanne is, is daar tog binne elke struktuur sekere funksionariese wat 'n groot rol kan speel in die suksesvolle bestuur van die skool. Hulle ( met hulle kernfunksies en die strukture waarbinne hulle 'n bestuursfunksie vervul ) kan soos volg voorgestel word:

**Tabel 6 :      Funksionarisse, strukture en bestuursfunksies vir  
kapasiteitsontwikkeling**

	<b>FUNKSIONARIS</b>	<b>STRUKTUUR</b>	<b>FUNKSIES</b>
1.	Voorsitter : Beheerliggaam	Beheerraad	Monitor die welvaart van die skool ten opsigte van personeel, leerlinge en onderwysers. Bekerm die ouer se belange by die skool.
2.	Skoolhoof	Beheerraad	Beskerm die belange van die onderwysers en kommunikeer hulle behoeftes en ervarings aan die ouergemeenskap.
	Skoolhoof	Leierspan	Monitor die effektiewe bestuur van die skool deur terugvoering van die leierspan te ontvang. Fasiliteer personeelontwikkeling.
3.	Adjunkhoof as Kurrikulum- koördineerder	Leierspan	Fasiliteer kurrikulum - vernuwing.
	Adjunkhoof as Kurrikulum- koördineerder	Kurrikulumspan	Monitor die suksesvolle implementering van die kurrikulumverandering. Bedien standerd- en vakhoofde met kurrikulumadvies.

	Adjunkhoof	Leierspan	<p>Bevorder bande tussen ouers, onderwysers en leerlinge.</p> <p>Dien as kennisbron vir administratiewe-, sowel as vir onderwyspersoneel.</p> <p>Ontplooï personeel sodat maksimum produktiwiteit gehandhaaf kan word.</p> <p>Akkommodasiebestuur.</p>
4.	Departementshoofde	Leierspan	<p>Administreer Ko-Kurrikulêre bedrywighede.</p> <p>Bestuur geboue- en terreinonderhoud.</p> <p>Oorhoofse finansiële bestuur.</p>
5.	Standerdhoofde	Kurrikulumspan	<p>Gee terugvoering oor die implementering van die skoolkurrikulum.</p> <p>Ontvang inligting ten opsigte van die kurrikulumvernuwing.</p>
	Standerdhoofde	Standerdgroep	<p>Monitor die persoonlike ontwikkeling van onderwysers.</p> <p>Gee terugvoering oor nuwe kurrikuluminnowings.</p> <p>Ontvang inligting te opsigte van die implementering van die kurrikulumvernuwing in die klaskamer.</p> <p>Bestuur leerlingadministrasie van standerdgroep.</p>



6.	Vakhoofde	Kurrikulumspan	Bedien die kurrikulumspan van spesialiskennis in verband met die rasionaal van die leerarea.
	Vakhoofde	Vakspanne	Fasiliteer en administreer die ontwikkeling van vakkurrikula.
7.	Onderwyser	Leierspan	Rapporteer die vordering van enige taak aan hom/haar opgedra. Lig die leierspan in oor enige aangeleentheid wat tot skoolverbetering mag lei.
	Onderwyser	Kurrikulumspan	Maak voorstelle wat sal lei tot die verbetering van die skoolkurrikulum in die breë, byvoorbeeld aspekte rakende klasbestuur.
	Onderwyser	Vakspan	Die primêre agent van vakkurrikulumontwikkeling. Lewer insette rakende al die fasette van vakkurrikulering.

8.	Ouers	Ouerbetrokkenheid-strukture soos byvoorbeeld Ouer-Onderwyser Verenigings met sy onderskeie sub-komitees.	Sulke strukture skep geleenthede vir ouers en onderwysers om nou saam te werk tot voordeel van die kind. Ouers en/of onderwysers kan die koördineerders wees van die onderskeie sub-komitees, elk met hulle besondere funksioneringsterrein.
----	-------	--	--

Die doel met die voorafgaande bespreking was nie om sekere strukture voor te stel nie, maar veel eerder om aan te toon dat bestuurstrukture twee kernfunksies in verantwoordbare skoolbestuur kan vervul: Eensyds kan die teenwoordigheid van strukture die sinvolle bestuur van onderhouds- en ontwikkelingstake vergemaklik, maar andersyds bied strukture aan al die belanghebbendes by skoolverbetering die geleentheid om hulle bekwaamhede in 'n verskeidenheid van areas aan te wend, en verder te ontwikkel.

#### ( c ) Personeelontwikkeling

'n Raamwerk vir kurrikulumkonsultasie ( sien figuur 8 ) toon dat kurrikulumkonsultasie 'n dinamiese kurrikulumdissemineringsfase insluit, met behulp waarvan onderwysers opgelei word om uitkomstgerigte onderrigleer te implementeer. Aangesien kurrikulumdisseminering te make het met die ontwikkeling van kurrikuleringsvaardighede by onderwysers, en aangesien hierdie studie kurrikulumgerig is, sluit kurrikulumdisseminering personeelontwikkeling met die oog op kurrikulumverbetering in.

Daar sal dus nie in detail verdere aandag aan ander fasette van personeelontwikkeling gegee word nie, aangesien dit nie relevant is tot hierdie studie nie.

### 3.5.2.3 Skoolbeleid

#### ( a ) 'n Rasionaal vir skoolbeleid

Suksesvolle skole beskik oor deeglik geformuleerde skoolbeleid wat goed verstaan word deur die personeel. In 'n skoolbeleid word daar normaalweg gedeelde waardes ten opsigte van breë areas soos hulpbronne en finansies, onderrigleer, hersiening, monitering en evaluering, eksterne betrekkinge en personeelontwikkeling weerspieël. Die skoolbeleid neem die behoeftes van leerlinge, onderwysers en ouers deeglik in ag. Die noodsaaklikheid van skriftelik geformuleerde skoolbeleid ten opsigte van die breë bestuursareas van die skool word deur HMI ( 1989 : 18 ) bevestig : **"... there are detailed policy papers on all major aspects of the school's work indicating what is to be achieved and the approaches to be used ... "** HMI ( 1989 : 18 ). Die volgende voordele wat 'n skriftelike skoolbeleid mag inhou, word genoem:

- Onderwysers het 'n duidelike beeld van die struktuur waarin hulle werk ;
- Onderwysers weet watter bydraes hulle ten opsigte van skoolverbetering kan lewer ;
- Hulle sien hulle onderrig in konteks met dit wat ander in die organisasiesisteen verrig ;
- Personeellede beskik oor goed gedefinieerde taakomsrywings en hieruit kan hulle ook aflei watter individue, strukture en ander ondersteuningsmeganismes tot hulle beskikking is ;
- Die vordering wat die leerlinge na aanleiding van die skoolkurrikulum behoort te toon, is duidelik : Gevolglik geskied die vordering van leerlinge op 'n verantwoordbare wyse - daar word voortgebou op vorige leerervaring en leerlinge en onderwysers weet watter voorbereiding getref moet word vir dit wat in die kurrikulum gaan volg ; en
- Skielike personeelverandering ontwig nie die die leerlinge nie aangesien die opvoedingsbaan (skoolkurrikulum se verwagte leeruitsette) duidelik geformuleer en geredelik beskikbaar is vir plaasvervangende personeel.



Hieruit blyk dit dat 'n skriftelike skoolbeleid 'n noodsaaklike inligtingsbron kan wees aangesien personeelle daardeur op hoogte gehou word van die verskillende funksies wat in die breë organisasiesisteem plaasvind en dus gekoördineerde bestuur vergemaklik. Dit wil ook voorkom asof daar 'n duidelike onderskeid tussen 'n eksplisiete- en 'n implisiete skoolbeleid getref kan word. Elkeen sal vervolgens kortliks beskryf word.

### ( b ) Eksplisiete en Implisiete Skoolbeleid

West ( 1992 : 81 ) onderskei tussen **implisiete** en **eksplisiete** skoolbeleid. **Implisiete skoolbeleid** is daardie skoolbeleid wat voortspruit uit die manier van doen in 'n spesifieke skool, en is nie skriftelik en amptelik beskryf en aan die personeel en ander belanghebbendes beskikbaar nie. Dit is asof hierdie soort skoolbeleid vir elke diensdoenende personeellid in 'n spesifieke skool voor - die - handliggend is, juis vanweë die feit dat die manier van doen al deel van individu geword het. Dit word dikwels in die etos en klimaat weerspieël. **Eksplisiete skoolbeleid** is skoolbeleid wat skriftelik, amptelik en geordend neergelê is na aanleiding van intensionele personeel-, kurrikulum- en institusionele ontwikkeling en beleidformulering. West ( 1992 : 81 ) huldig die sterk standpunt dat daar eers werklik sprake kan wees van effektiewe skoolbeleid indien dit werklik in die skoolpraktyk tot uitvoer gebring word: "**However effective the explicit policy may look on paper, until it is implemented all we can say is that we have a policy document .**" Van der Merwe ( 1992 : 131 ) ondersteun hierdie mening deur te noem dat vakbeleid eers in die klaskamer moet kulmineer alvorens dit tot werklike skoolverbetering kan bydra.

Alhoewel altwee soorte skoolbeleid voordele en nadele vir die personeel mag inhou, is West ( 1992 : 82 -83 ) van mening dat eksplisiete skoolbeleid tog die voordeligste is. In die volgende tabel kom hierdie aspek na vore wanneer 'n vergelyking getref word van hoe implisiete- van eksplisiete skoolbeleid verskil, en hoedat onderwysers die verskillende beleidstipes ervaar:

**Tabel 7 : Implisiete en Eksplisiete skoolbeleid**

IMPLISIETE SKOOLBELEID	EKSPLISIETE SKOOLBELEID
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuwe personeel moet die beleid " ontdek ";</li> <li>- Blyk nie 'n probleem te wees solank as wat die omgewing stabiel is nie;</li> <li>- 'n Problematiese benadering ten tyde van radikale verandering;</li> <li>- Die deurvoer van besluite duur langer;</li> <li>- Die kriteria waarvolgens hersiening, monitering en evaluering plaasvind, is onduidelik;</li> <li>- Beleid word op velerlei wyses geïnterpreteer en lei dikwels tot die implementering van verskeie praktyke;</li> <li>- Kulminering van implisiete skoolbeleid is in die praktyk onduidelik .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuwe personeel het maklike toegang tot hierdie beleid;</li> <li>- Die identifisering van aspekte wat verander moet word om by huidige tendense aan te pas, is duidelik;</li> <li>- Aanpassings geskied vinniger;</li> <li>- Besluitneming geskied makliker;</li> <li>- Verwysingspunte vir breë evaluering is beskikbaar;</li> <li>- Eksplisiete skoolbeleid dra by tot gedeelde waardes onder personeel;</li> <li>- Die gevolge van die implementering van die beleid is duideliker waarneembaar.</li> </ul>

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat 'n eksplisiete skoolbeleid meer voordeel as 'n implisiete skoolbeleid inhou. West ( 1992 : 84 -85 ) vermeld ook die volgende voordele van 'n eksplisiete skoolbeleid. Eksplisiete skoolbeleid :

- verhoed dubbelsinnigheid en bevorder konsekwensie in die uitvoering van praktyktake;

- verskaf 'n gemeenskaplike verwysingsstelsel aan onderwysers sodat terugvoering aan en skakeling met die ouergemeenskap, kringbestuurders en ander belanghebbendes op 'n gekoördineerde wyse kan plaasvind;
- gee aan personeellede die ervaring dat hulle in beheer van sake is;
- verskaf kriteria sodat hersiening, monitering en evaluering van die skoolbestuur verantwoordbaar uitgevoer kan word; en
- reduceer misinterpretasie onder personeellede.

'n Beskrywing van die funksie en die noodsaaklikheid van eksplisiete skoolbeleid is vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie van deurslaggewende belang, aangesien dit juis deur eksplisiete kurrikulumbeleid is waardeur kontinuïteit bewerkstellig word. Tydens 'n kurrikulumkonsultasie mag daar aanpassings ten opsigte van kurrikulumstrukture, -prosedures en -prosesse gemaak word, en indien sodanige voorstelle nie in 'n eksplisiete skoolbeleid opgeneem word nie, ontstaan die gevaar dat die voorstelle nie op 'n gekoördineerde wyse ten uitvoer gebring sal word nie.

Kurrikulumbeleid is een van die onderafdelings van 'n skoolbeleid en figureer onder die breë area van onderrigleer, soos wat dit duidelik in die volgende paragraaf geïllustreer word:

#### **( c ) Areas vir die formulering van skoolbeleid**

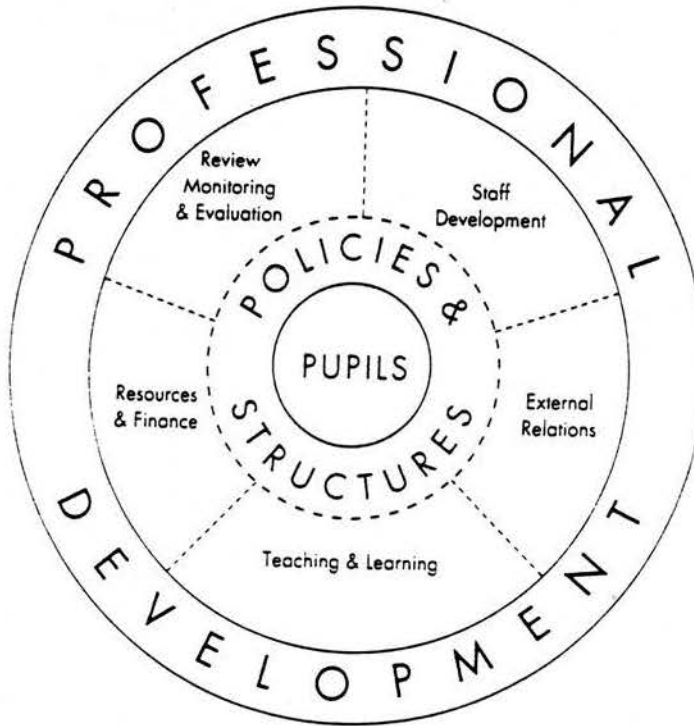
HMI ( 1989 : 18 ) stel voor dat eksplisiete skoolbeleid, wat aandui wat in elke breë bestuursarea van die skool bereik moet word, asook metodes wat hiervoor aangewend kan word, in die skool teenwoordig moet wees. Daar word egter nie in die verslag van HMI ( 1989 ) oorgegaan tot die identifisering van moontlike bestuursareas nie. West ( 1992 : 12 ) vul hierdie leemte aan deur sewe bestuurs- en ontwikkelingsterreine binne skoolverband uit te wys wat in so 'n beleid ingesluit behoort te wees, te wete:



- Onderrigleer;
- Personeelontwikkeling;
- Hulpbronne en Finansies;
- Hersiening, Monitering en Evaluering;
- Eksterne betrekkinge;
- Skoolbeleid en strukture; en
- Professionele groei.

West ( 1992 : 12 - 13 ) stel die bestuurs- en ontwikkelingsareas soos volg voor:

**Figuur 4 : Bestuursareas as geleenthede vir kapasiteitsbou**



**Bron : West ( 1992 : 12 )**

West ( 1992 : 12 - 13 ) dui in figuur 4 aan hoedat eksplisiete skoolbeleid uiteindelik tot die professionele groei van onderwysers in vyf onderskeie bestuursareas kan meehelp. Die bestuursareas van skoolbeleid wat voorgestel word, is

personeelontwikkeling, hulpbronne en finansies, hersiening, monitering en evaluering, eksterne betrekkinge, en onderrigleer. Volgens hierdie siening geskied professionele groei dus deurdat individue sekere verantwoordelikhede binne struktuurverband in elke bestuursarea nakom. Personeelontwikkeling, kurrikulumontwikkeling en institusionele ontwikkeling ( sien figuur 3 ) behoort dan gesien te word as die terreine waarin personeellede professioneel kan groei ( en dus hulle kapasiteit verder ontwikkel ), terwyl die vyf bestuursareas in die laasgenoemde ontwikkelingsterreine ingebed is. Die volgende voorstelling lig die plasing van skoolbeleid binne die struktuur vir kapasiteitsontwikkeling ( kyk figuur 3 ) toe:

Riglyne vir die areas van bestuur, te wete **Onderrigleer; Personeelaangeleenthede; Eksterne Betrekkinge; Hersiening, Monitering en Evaluering; en Hulpbronne en Finansies** word volgens gedeelde waardes neergelê in die **skoolbeleid** en word benut deur ouers , onderwysers, en leerlinge wat elk 'n rol binne **struktuurverband** speel om volgens die **skoolmissie** verantwoordbaar by te dra tot die realisering van die skool se **visie** sodat **professionele groei** op 'n deurlopende wyse kan plaasvind en daar sprake kan wees van voortdurende **skoolontwikkeling**.

#### ( d ) Die ontwikkeling van skoolbeleid

Vanuit die voorafgaande word dit al hoe duideliker dat 'n proses van kurrikulumkonsultante die ontwikkeling van skoolbeleid ( en dus ook kurrikulumbeleid ) as 'n prominente fase van konsultasie behoort te beskou.

In uitnemende primêre skole word soveel belanghebbendes as wat moontlik is betrek by die ontwikkeling van skoolbeleid. HMI ( 1989 :18 ) stel dit só: "**...where staff have been fully consulted on matters affecting the whole school, they feel involved and are committed to the successful implementation of agreed policies .**" HMI ( 1989 : 19 ) dui deur middel van die volgende praktykstudie sekere

gevolge aan waar personeellede nie inspraak tydens beleidformulering gegun is nie:

**“ A set of policy statements had been issued by the headteacher prior to the inspection but there had not been substantial consultation during their preparation nor briefing on their completion. As a consequence, teachers were not familiar with all of these documents and their own plans for art, music, physical education, environmental studies and, in some respects, language skills lacked the clarity and consistency which a well understood policy for the curriculum of the school as a whole could have brought about.”**

Die bogenoemde uitspraak dui vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie aan hoe belangrik dit is nie om alleenlik die praktykvoorstelle ten opsigte van die ontwikkeling van 'n uitkomstgerigte skoolkurrikulum in eksplisiete skoolbeleid neer te lê nie, maar dui ook aan hoe belangrik dit is dat onderwysers inspraak tydens beleidsformulering behoort te geniet, ten einde die inhoud beter te kan interpreteer. Onderwysers behoort dus deel te wees van die konsultasieproses.

Die ontwikkelingsproses van beleidformulering geskied vir West ( 1992 : 88 ) in vier fases, te wete:

- 'n Voorbereidingsfase;
- 'n Aanbiedingsfase;
- 'n Deelnamefase; en
- 'n Implementeringsfase.

Die **voorbereidingsfase** is vir West ( 1992 : 88 ) 'n verkenningsfase waartydens 'n verteenwoordigende groep mense ( in skoolverband sal dit 'n kombinasie van ouers, onderwysers en moontlik leerlinge wees ) nuwe idees uitruil, die noodigheid van beleidformulering of - skepping bepaal, en besluit om na die volgende fase ( aanbieding ) oor te gaan.

Gedurende die **aanbiedingsfase** word die formulering van die skoolbeleid aan die breë



personeel voorgehou. Die voordele wat só 'n beleid mag inhou, word verduidelik, en enige voorbehoude van die personeel word gemonitor. Nadat daar 'n gesamentlike besluit oor die nodigheid van skoolbeleid geneem is, kan daar oorgegaan word tot die deelnemingsfase ( West 1992 : 88 ).

Tydens die **deelnemingsfase** word die insette van die personeel oorweeg vir opname in die skoolbeleid. 'n Aanvanklike beleid kan deur 'n verteenwoordigende groep personeellede geformuleer word, maar die eindproduk behoort 'n verteenwoordigende weergawe te wees wat getuig van die breë personeel se insette. Bailey ( 1986 soos aangehaal deur West 1992 : 88 ) waarsku teen skoolbeleid wat deur 'n gedeelte van die personeel geformuleer is, en nooit aan die breë personeel voorgehou word vir hulle insette nie: “ **Policy documents that are written in isolation ... can be a source of mystification and a symbol of remoteness and unreality of the school and its purposes ...Policy development is not encompassed simply by the old English art of essay writing .**” West ( 1992 : 88 ) beveel 'n middeweg aan waar 'n klein groepie kundige personeellede die proses van beleidformulering bestuur. Hierdie groepie mense kan op formele en informele wyses met die breë personeel, asook met ander belanghebbendes skakel, om te verseker dat almal inspraak geniet.

Dit is veral gedurende die **implementeringsfase** dat die belanghebbendes by skoolverbetering eienaarskap van die skoolbeleid aanvaar. Betrokkenheid by die vorige fase ( deelnemingsfase ) is bloot 'n bevestiging of goedkeuring van die skoolbeleid in die onderskeie bestuursareas, maar ware eienaarskap word eers ervaar as personeellede die skoolbeleid in die praktyk toepas. Fullan & Hargreaves(1991) vermeld dat eienaarskap van skoolbeleid soos volg verkry word : “ **Ownership is achieved through a process of ' development in use ' .**” Vir West ( 1992 : 92 ) is dit belangrik dat die suksesvolle implementering van skoolbeleid voortdurend gemonitor word deur al die belanghebbendes. 'n Skoolbeleid is onder andere 'n verklaring van die gedeelde waardes van die personeel, maar daar kan nooit aanvaar word dat enige skoolbeleid 'n finale produk sal wees nie. Die voorturende

verandering in die skool- en breë gemeenskap sal meebring dat nuwe behoeftes hernude beleidsformulering vereis. Daarom is een van die kernfunksies van die skoolhoof en die leierspan om die suksesvolle implementering van skoolbeleid voortdurend te evalueer, en indien hersiening nodig blyk, weer met die belanghebbendes te konsulteer.

Fullan & Hargreaves ( 1991 ) beveel aan dat skoolhoofde en leierspanne die volgende in gedagte sal hou gedurende die implementering van skoolbeleid:

- Daar moet nie aanvaar word dat geskrewe ( eksplisiete ) skoolbeleid dieselfde deur almal geïnterpreteer sal word nie.
- Personeellede sal tyd nodig hê om ware eienaarskap van die skoolbeleid te verklaar : Daar moet dus genoeg tyd toegelaat word vir implementering alvorens die beleid weer hersien word.
- Aanvaar dat verandering tyd sal neem ; Volharding is 'n voorvereiste vir die suksesvolle implementering van verandering.
- Die implementering van 'n skoolbeleid sal nie deurentyd suksesvol verloop nie.
- Die personeel moet geprys word vir die suksesvolle implementering van die skoolbeleid.
- Nadat personeellede en ander belanghebbendes betrokke was by die formuleringsproses ( die deelnemingsfase ), moet die skoolbeleid so gou as wat moontlik is geïmplementeer word.

Kurrikulumbeleid wat tydens 'n konsultasieproses ontwikkel, behoort nie as 'n starre en onbuigsame dokument gesien te word nie. Intendeel, die aanvanklike kurrikulumbeleid kan as 'n waardevolle inligtingsbron dien, maar behoort gekenmerk te word deur dinamiese verdere ontwikkeling. Dit impliseer dat daar vir onderwysers en ander belanghebbendes 'n oop kommunikasiekanaal behoort te wees met behulp waarvan hulle insette ter verbetering van bestaande skoolbeleid kan lewer.

**( e )    Evaluering van skoolbeleid**

Die implementering van 'n skoolbeleid plaas die skool op 'n weg wat uiteindelik sal lei tot die bereiking van 'n skoolvisie. Dit is dus deur die implementering van die skoolbeleid dat die skooldoelstellings gerealiseer sal word en waardeur hoë standarde bereik word. Die deurlopende evaluering van skoolbeleid kan verseker dat aspekte van die skoolbeleid wat die suksesvolle realisering van die skoolvisie belemmer, vroegtydig geïdentifiseer en aangepas word. HMI ( 1989 : 26 ) stel dit só: "**Once aims are set, the level of a school's performance can be determined by the extent to which the agreed aims are achieved through the implementation of the school's policies. A planned approach to evaluation will establish those aspects of policy or implementation which are satisfactory and those which require further development ."**

Die voorgenoemde aanhaling beklemtoon 'n beplande evaluering van skoolbeleid, en in hierdie verband beveel HMI ( 1989 :29 ) twee prosesse van evaluering aan, te wete eksterne en interne evaluering. Eksterne evaluering word gewoonlik deur 'n buite-organisasie gedoen, en die groot voordeel hiervan is dat dit "**...provides an independent check of the school's performance in relation to generally accepted regional or national standards ...**" ( HMI 1989 : 27 ). Objektiviteit is dus die kernbeginsel van 'n eksterne evalueringproses. Alhoewel 'n eksterne evalueringproses die skool van 'n objektiewe waardebeoordeling kan voorsien, is HMI ( 1989 : 27 ) oortuig daarvan dat interne evaluering ewe effektief kan wees vanweë die volgende redes:

- Interne evaluering hoef nie die bestaande werkspatrone van die skool te ontwig nie.
- Die interne evaluering van die skoolbeleid kan op 'n deurlopende basis geskied en kan op enige bestuursarea van die skool van toepassing gemaak word.
- Aangesien onderwysers self betrek word by interne evaluering, hou die proses nie soveel bedreiging in nie.



Die interne evaluering van skoolbeleid word deur HMI ( 1989 : 28 ) beskryf as " **self-evaluation** " en kan slegs effektief geïmplementeer word indien 'n geskikte klimaat daarvoor geskep word. 'n Geskikte klimaat vir die proses van interne evaluering kan soos volg geskep word:

- Die personeel word ingelig oor die doel en die waarde van die oefening;
- Besprekings in verband met skool-effektiwiteit word geïnisieer;
- Personeellede op alle vlakke binne die skool word betrek tydens die beplanning van 'n prosedure waarvolgens die evalueringsproses geïmplementeer gaan word; en
- Verseker dat die evalueringsprogram realisties en uitvoerbaar is en dat alle belanghebbendes hulle rol in die uitvoering daarvan verstaan.

HMI ( 1989 : 26 ) benadruk ook die belangrikheid daarvan dat ouers en selfs die leerlinge by 'n proses van interne evaluering betrek moet word. Alhoewel almal nie noodwendig geldige en bruikbare insette sal lewer nie, dra die ervaring van " deel wees van die proses " daartoe by dat die groep se moraal versterk word, soos tereg opgemerk word: " **... the process of being consulted, having one's opinions seriously considered and feeling that one's contributions are valued and that they may result in change for the better are all powerful builders of morale, confidence and commitment** " ( Her Majesty's Inspectorate 1989 : 26 ). Die verslag van HMI ( 1989 : 26 -27 ) vermeld twee voorvereistes vir suksesvolle interne evaluering van die skoolbeleid : Eerstens behoort kriteria vir al die bestuursvelde neergelê te word sodat evaluering op 'n verantwoordbare wyse kan plaasvind. Tweedens behoort die huidige prestasievlakke ten opsigte van elke kriterium in die onderskeie bestuursvlakke bepaal te word. Die vasstelling van huidige prestasievlakke kan soos volg geskied:

- Onderwysers monitor aspekte van onderrigleer in hulle eie klaskamers volgens ooreengekome kriteria;
- Leerlinge se werk en die resultate van leerdergerigte evaluering word

- sistematies ontleed;
- Die geslaagdheid van die onderwysers se kurrikulumplanne word deur gesprekvoering tussen die leierspan en die personeel beoordeel;
  - Die personeel bespreek die implementering van skoolbeleid op 'n deurlopende wyse; en
  - Die menings van leerlinge, ouers en die breë gemeenskap oor die effektiwiteit van die skool word voortdurend ingewin.

Die evaluering van skoolbeleid is nie 'n proses wat op bepaalde tye uitgevoer word nie, maar is eerder deel van die skool se etos. In uitnemende skole bestaan daar geleenthede binne die organisasiestruktuur sodat hierdie evaluering op 'n deurlopende wyse kan plaasvind, soos wat HMI ( 1989 : 29 ) dit verduidelik : " **In the best primary schools, evaluation is already an integral part of the everyday activity of headteachers and classroom teachers ."**

In hierdie paragraaf is die belangrike kwessie van onderwysers se inspraak tydens beleidsformulering weer eens beklemtoon. Onderwysers behoort nie alleenlik inspraak te geniet ten tyde van die formuleringsproses nie, maar behoort die verdere ontwikkeling van 'n skoolbeleid ( insluitend 'n kurrikulumbeleid ) deur middel van 'n deurlopende evaluering daarvan moontlik te maak. Hierdie betrokkenheid by die interne ontwikkeling van kurrikulumbeleid, sal nie alleenlik bydra tot die persoonlik kapasiteitsontwikkeling van onderwysers nie, maar sal ook uiteindelik kulmineer in die ontwikkeling van die skool se kapasiteit as opvoedkundige instituut.

Die voordele van 'n eksterne proses van beleidsevaluering is reeds toegelig, maar dit wil voorkom asof 'n proses van kurrikulumkonsultasie objektiwiteit na die evalueringsproses kan bring. Waar 'n gees van deursigtigheid in 'n skool gevestig is, sal belanghebbendes juis inligting ten opsigte van ander skole wil hê, sodat bestaande goeie kurrikulumpraktyke behoue kan bly, en leemtes deur ander beproefde kurrikulumpraktyke aangevul kan word. In hierdie verband kan 'n proses van kurrikulumkonsultasie 'n dinamiese rol speel.



### 3.5.2.4 Missiestelling en Visiebou

Die uitgangspunt by die determinant : verantwoorddoening, is dat 'n ideale eindtoestand ( skoolvisie ) nie bereik sal word tensy daar intensioneel daarna gestreef word nie. Daar moet dus op 'n verantwoordbare wyse gestreef word na 'n ideale eindtoestand. Elke belanghebbende by die proses van skoolverbetering behoort te ervaar dat die taak wat hy/sy alleen of binne groepverband doen weliswaar sal bydra tot die bereiking van die visie.

Daar kan egter nie sonder meer aanvaar word dat die belanghebbendes by skoolverbetering gemotiveerd sal strewe na 'n visie wat nie belofte inhou nie. Daarom behoort 'n skoolvisie uitnodigend te wees. In hierdie verband waarsku West ( 1992 : 27 ) teen 'n visie wat te vinnig geskep is : "**... visions which are quickly constructed and anodyne are unlikely to drive the school forward ...** ." In suksesvolle organisasies word die visie nie gesien as 'n slagspreuk wat bloot vertoon word nie, maar word die visie daaglik in die praktyk beoefen. In Peters & Austin ( 1988 ) se boek, *A Passion for Excellence*, word dit beklemtoon dat 'n visie geïdentifiseer kan word in die daaglikse aktiwiteite van die werknemers. Sodanige organisasies slaag dus daarin om die visie in sigbare simbole te verander, soos wat dit uit die sinvolle tiperings van Peters & Austin ( 1988 ) duidelik blyk : "**... a vision in action ...** " ; "**... dramatizing the vision ...** " ; asook "**... seeing the glory ...** ."

Die werklike uitleef van 'n strewe na die skoolvisie, kan volgens figuur 3 slegs geskied as die belanghebbendes by skoolontwikkeling op 'n verantwoordelike wyse saamwerk tot skoolverbetering. Die drie ontwikkelingsterreine, te wete kurrikulumontwikkeling, personeelontwikkeling, asook institusionele ontwikkeling, behoort dus gesien te word as 'n intensionele poging om die skoolvisie verantwoordbaar te laat realiseer. Dit is juis vanweë hierdie ontwikkelingsterreine dat daar bestuursareas ontstaan waarmee die belanghebbendes die visie kan uitleef. Die skoolbeleid kan weer gesien word as 'n verklaring van die personeel dat hulle binne



die bestuursareas ( onderrigleer, personeelaangeleenthede, finansies en hulpbronne, eksterne betrekkinge en hersiening, monitering en evaluering ) bereid is om volgens gedeelde waardes saam te strewe na 'n ideale eindtoestand.

Die terreine vir kapasiteitsontwikkeling en die bestuursareas met sekere bestuursprosesse wat volgens skoolbeleid uitgevoer word, skep geleentheid sodat die belanghebbendes by skoolverbetering op 'n gekoördineerde en verantwoordelike wyse kan bydra tot die bereiking van die skoolvisie. Die strewe na die realisering van 'n skoolvisie word egter deur Block ( 1987 ) as 'n moeilike proses wat voortdurend aandag moet kry, beskou wanneer hy opmerk: **" ... the hardest thing for any of us is to live by the rules we create ... when we create the vision for our unit, we create a set of requirements and demands on ourselves ... "** Beare et al. ( 1989 ) bied 'n opsomming van Starrat ( 1986 ) se werk waarin daar verduidelik word hoedat skoolhoofde in suksesvolle skole die proses van visiebou voortdurend aktiveer. Twee van sy voorstelle sluit aan by die mening dat die visie daaglik deur die belanghebbendes by skoolverbetering ervaar moet word:

- **" ... the leader articulates that vision in such compelling ways that it becomes the shared vision of the leader's colleagues, and it illuminates their ordinary activities with significance ... "** ; en
- **" ...the leader implants the vision in the structures and processes of the organisation, so that people experience the vision in the various patterned activities of the organisation "**.

Die struktuur vir kapasiteitsontwikkeling kan dus ook beskryf word as 'n verantwoordbare metode om skoolontwikkeling volgens gedeelde waardes en wat fokus op 'n gedeelde visie, te bewerkstellig. Indien daar volgens só 'n werkswyse gehandel word, dra dit ook by tot die ontwikkeling van transformasieleierskap wat volgens Burns ( 1978 ) geskied as **"...one or more persons engage with others in such a way that leaders and followers raise one another to higher levels of motivation and morality ... ."**

Vanuit die laasgenoemde stelling kan daar afgelei word dat die belanghebbendes by skoolverbetering mekaar positief moet beïnvloed tydens die strewe na 'n skoolvisie. Die formulering van 'n skoolmissie kan 'n dinamiese bydrae lewer om al die belanghebbendes in te lig oor die korttermynmikpunte wat bereik moet word om uiteindelik nader aan die ideale eindtoestand te kom. Bennis & Nanus ( 1985 ) verduidelik die rol van 'n skoolmissie soos volg : " **Mission statements act as stepping stones in time towards the realisation of the more complex vision .**" Indien 'n duidelik verstaanbare skoolmissie dus aan alle belanghebbendes beskikbaar is, kan dit lei tot 'n ervaring van gemeenskap, waar almal presies weet in welke mate hulle mede kollegas betrokke is by die strewe na die visie.

Suksesvolle skole strewe dus op 'n verantwoordbare wyse na die realisering van hulle skoolvisies deurdat individue ( of groeperings van individue ) binne georganiseerde strukture op 'n daaglikse basis bydra tot die bereiking van korttermynmikpunte van hulle skoolmissies.

Deurdat daar terreine voorgestel word waarin kurrikulumgebruikers op 'n gekoördineerde wyse na 'n kurrikulumvisie en uiteindelik ook die skoolvisie kan streef, kan 'n proses van kurrikulumkonsultasie een van die belangrikste funksies in die hele proses van skoolontwikkeling speel, naamlik om die personeel se kapasiteit te ontwikkel. Indien individue se kapasiteit verder ontwikkel word, sal hulle kundige insette uiteindelik daartoe lei dat ook die skool as opvoedkundige instituut se kapasiteit ontwikkel word ten einde 'n uitnemende vlak van uitkomstgerigte onderrigleer te bewerkstellig.

### 3.5.3 Essensies van uitnemende primêre skole by die determinant : Verantwoorddoening : 'n Sintese

- Onderwysers, ouers en leerlinge is positief ingestel teenoor skoolverbetering;
- Die skool verbind hom tot 'n proses waardeur onderwysers, ouers en leerlinge professioneel kan groei;
- Daar word intensioneel beplan om die kapasiteit van alle belanghebbendes by skoolverbetering verder te ontwikkel;
- Die personeel word bewus gemaak van duidelike terreine waarin hulle professioneel verder kan groei, te wete Kurrikulumontwikkeling, Personeelontwikkeling en Institusionele ontwikkeling;
- Die ideale eindtoestand wat met Kurrikulumontwikkeling, Personeelontwikkeling asook Institusionele Ontwikkeling beoog word, word deur die visie gereflekteer;
- Die korttermynmikpunte wat met Kurrikulumontwikkeling, Personeelontwikkeling en Institusionele Ontwikkeling beoog word, is duidelik in die skoolmissie identifiseerbaar;
- Die ontwikkeling van vakkurrikula geskied aan die hand van 'n geordende struktuur, te wete Vakvisie; Vakmissie; Vakrasionaal; Vakvaardighede; Vakdoelstellings; Breë vakinhoud; Tydskedulering; Doelwitformulering; Sertifisering;
- Daaglikse kurrikulumbeplanning is werklik 'n hulpmiddel vir onderwysers eerder as 'n administratiewe las;
- Belanghebbendes by skoolverbetering (ouers, onderwysers en leerlinge) word ingelig oor die implikasies wat kurrikulumverandering vir hulle mag inhou;
- Die skoolvisie verskyn op strategiese plekke sodat die skool en die skoolgemeenskap, sowel as die breë gemeenskap, bewus kan word van die kurrikulumdoel;
- Vakkurrikulumontwikkeling word dinamies en gestruktureerd bestuur ten opsigte van die aspekte wat vermeld is in 2.2.4.2;



- Die effek van die skoolkurrikulum word deurlopend deur ouers, onderwysers en leerlinge geëvalueer;
- Kurrikulumverandering word op 'n 'n sistematiese wyse beplan en uitgevoer met strukture wat beide onderhoudstake en ontwikkelingstake bestuur;
- Daar bestaan prominente bestuursareas ( onderrigleer; personeelaangeleenthede; finansies en hulpbronne; hersiening, monitering en evaluering; en eksterne betrekkinge ) waarin belanghebbendes op 'n gekoördineerde wyse strewe na 'n ideale eindtoestand;
- Ontwikkelings- en onderhoudstake word in groepsverband uitgevoer eerder as deur enkelinge;
- Binne die skool se organisasiesisteen bestaan daar vir elke bestuursarea strukture om ontwikkelings- en onderhoudstake te bestuur. Voorbeelde van sulke strukture is: Die skool se beheerliggaam, leierspan, “ appraisal-span”, kurrikulumspan, standerdgroepe, vakspanne, onderhoudspanne en selfs administrasiespanne;
- Die skool se beheerliggaam gee aan die ouers inspraak tydens die proses van visiebou; stel personeellede aan wat dinamies kan bydra tot die realisering van die skoolvisie; monitor die finansiële welvaart van die skool en dra by tot die ontwikkeling van 'n geskikte skoolklimaat waarin almal hulle beste wil lewer;
- Die leierspan fasiliteer onderhouds- en ontwikkelingstake binne die drie terreine van kapasiteitsontwikkeling, te wete kurrikulumontwikkeling, personeelontwikkeling en institusionele ontwikkeling;
- Personeelevaluering geskied deur middel van “ appraisal ” waar die personeellede:
  - mekaar bewus maak van hulle bekwaamhede;
  - die geleentheid gebied word om self hulle mentors te kies; en
  - bewus gemaak word en geprys word vir die insette wat hulle lewer ten opsigte van skoolverbetering;
- 'n Kurrikulumspan monitor die suksesvolle verloop van kurrikulumvernuwing- en implementering in skoolverband;
- Standaardgroepe monitor die suksesvolle verloop van kurrikulum-, vernuwing-

en implementering binne standerd- en klasverband en hanteer ook die tersaaklike kurrikulumadministrasie;

- Personeel is betrokke by die formulering van skoolbeleid;
- Daar is 'n eksplisiete skoolbeleid vir al die bestuursareas in die skool teenwoordig;
- Die skoolbeleid weerspieël die gedeelde waardes van alle belanghebbendes by skoolverbetering en dien as 'n gemeenskaplike verwysingsraamwerk vir die geldige hersiening, monitering en evaluering van bestuursprosesse in die skool;
- Die personeel evalueer die suksesvolle implementering van die skoolbeleid deurlopend;
- Die personeel word geprys vir hulle suksesvolle implementering van die skoolbeleid;
- Die skool handhaaf 'n beginsel van deursigtigheid ten opsigte van die evaluering van die suksesvolle implementering van skoolbeleid. Suksesvolle skole wend eksterne en interne metodes van evaluering aan, sodat die terugvoer oor skooleffektiwiteit geldig is;
- Die personeel word ingelig oor die waarde wat interne en eksterne evaluering van skooleffektiwiteit vir hulle verdere professionele ontwikkeling kan inhou;
- Geldige evalueringmetodes bring mee dat huidige prestasievlakke uitgewys word, en voorstelle ter verbetering van leemtes vloei hieruit voort;
- Die skoolvisie is nie bloot 'n slagspreuk nie, maar word geïdentifiseer in die daaglikse aktiwiteite van personeellede;
- In suksesvolle skole kom die personeel die " reëls " na wat hulle in die skoolbeleid neergelê het. Die personeellede is ook ingelig oor die take wat hulle mede-kollegas uitvoer om uiteindelik die skoolvisie te laat realiseer;
- Suksesvolle skoolhoofde beklemtoon telkens die skoolvisie in die teenwoordigheid van die belanghebbendes by skoolverbetering; en
- 'n Skoolmissie dui korttermynmikpunte aan sodat die suksesvolle realisering van die skoolvisie deurlopend geëvalueer kan word.

Soos wat dit uit die voorafgaande essensies van verantwoorddoening as determinant van uitnemende primêre skole blyk, kan 'n proses van kurrikulumkonsultasie 'n dinamiese bydra lewer deur strukture voor te stel met behulp waarvan daar op 'n deursigtige wyse aan alle belanghebbendes by kurrikulumontwikkeling inspraak gegee kan word. Die volgende paragraaf is 'n sinoptiese verduideliking van die rol wat die breë determinante speel om 'n proses van kurrikulumkonsultasie te rig.

### 3.6 SAMEVATTING

Kurrikulumkonsultasie behoort 'n proses te wees wat op 'n verantwoordbare wyse voltrek word. In hoofstuk twee is daar sekere bedryfsbeginsels neergelê in 'n poging om die konsultasieproses verantwoordbaar te maak. Die bedryfsbeginsels vir kurrikulumkonsultasie is hoofsaaklik gerig deur :

- die ontwikkeling van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk;
- die vraag na relevante kurrikulumontwikkeling in Suid-Afrikaanse primêre skole;
- die identifisering van die bekwaamhede wat onderwysers vir relevante kurrikulumontwikkeling benodig;
- verskillende kurrikulumbenaderings; en
- kurrikulumontwikkelingsbeginsels.

Die proses van kurrikulumkonsultasie wat in hierdie studie bespreek word, kan waarskynlik op sekondêre skole ook van toepassing wees, maar die kernvraag van die studie bly steeds of didaktiese kurrikulummateriaal tydens kurrikulumkonsultasie enigsins bydra tot suksesvolle skoolverbetering onder primêre skole. Hierdie vraag kan eers beantwoord word nadat daar 'n verduideliking gegee is van wat uitnemendheid in primêre skole behels. Die vier determinante, naamlik **onderrigleer, etos en vennootskappe, leierskap en bestuur, en verantwoorddoening** wat in hierdie hoofstuk bespreek is, verskaf dan juis 'n visie vir kurrikulumkonsultasie deurdat dit 'n ideale eindtoestand in primêre skole beskryf.



Die essensies van elke determinant kan weer dien as 'n verwysingsraamwerk vir kurrikulumkonsultante sodat die konsultasieproses op 'n geldige wyse voltrek kan word.

Die strewe na uitnemende onderrigleer moet beskou word as die kerndoel van skole, maar in hierdie hoofstuk het dit aan die lig gekom dat die ander determinante, te wete etos en vennootskappe, leierskap en bestuur en verantwoorddoening dinamies kan meehelp tot die realisering van hierdie doel. In hierdie hoofstuk is daar dus 'n bykomende bedryfsbeginsel vir kurrikulumkonsultasie neergelê, naamlik dat kurrikulumkonsultasie die determinante ( aanwysers ) van uitnemende primêre skole as basis kan gebruik om die ondersteuningsproses te rig.

Al die essensies by die determinante dra egter nie direk by tot die verbetering van onderrigleer nie, en dit blyk nodig te wees om die essensies wat werklik kurrikulumgerig is (met ander woorde die essensies wat direk bydra tot die verbetering van onderrigleer) te identifiseer. In die hoofstuk wat volg, sal die kurrikulumgerigte essensies geïdentifiseer word, en die wyses waarop didaktiese kurrikulummateriaal (onderrigmodules) tot die verwesentliking van elke essensie kan bydra, sal deur 'n empiriese studie ( vraelysondersoek ) bepaal word.

**HOOFSTUK 4**

**DIE BYDRAE WAT ONDERRIGMODULES AS 'n VORM VAN  
DIDAKTIESE KURRIKULUMMATERIAAL TOT DIE  
VERWESENTLIKING VAN KURRIKULUMGERIGTE ESSENSIES  
LEWER : 'n EMPIRIESE VRAELYSONDERSOEK 176 - 218**

<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>176</b>
<b>4.2</b>	<b>ONDERRIGMODULES AS DIDAKTIESE KURRIKULUMMATERIAAL</b>	<b>177</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Inleiding</b>	<b>177</b>
<b>4.2.2</b>	<b>'n Rasionaal vir die aanwending van didaktiese kurrikulummateriaal tydens 'n proses van kurrikulumkonsultasie</b>	<b>177</b>
<b>4.2.3</b>	<b>Uitsprake oor kurrikulummateriaal</b>	<b>179</b>
<b>4.2.4</b>	<b>Behorensiese van hoë-kwaliteit kurrikulummateriaal</b>	<b>181</b>
<b>4.2.5</b>	<b>Verskillende vorms van didaktiese kurrikulummateriaal</b>	<b>183</b>
<b>4.2.5.1</b>	<b>Didaktiese kurrikulummateriaal vir makrovlakkonsultasie</b>	<b>183</b>
<b>4.2.5.2</b>	<b>Didaktiese kurrikulummateriaal vir mesovlakkonsultasie</b>	<b>184</b>
<b>4.2.5.3</b>	<b>Didaktiese kurrikulummateriaal vir mikrovlakkonsultasie</b>	<b>185</b>
<b>4.3</b>	<b>KURRIKULUMGERIGTE ESSENSIES</b>	<b>187</b>
<b>4.3.1</b>	<b>Kurrikulumgerigte essensies by onderrigleer</b>	<b>187</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Kurrikulumgerigte essensies by etos en vennootskappe</b>	<b>189</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Kurrikulumgerigte essensies by leierskap en bestuur</b>	<b>190</b>
<b>4.3.4</b>	<b>Kurrikulumgerigte essensies by verantwoorddoening</b>	<b>191</b>
<b>4.4</b>	<b>ONDERRIGMODULES EN DIE ONTWIKKELING VAN DIE KURRIKULUMGERIGTE ESSENSIES : 'n EMPIRIESE VRAELYSONDERSOEK</b>	<b>193</b>
<b>4.4.1</b>	<b>Agtergrond</b>	<b>193</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Navorsingsdoelwitte</b>	<b>194</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Metodologie van die navorsingsprojek</b>	<b>194</b>

<b>4.4.4</b>	<b>Samestelling van die steekproef</b>	<b>195</b>
<b>4.4.5</b>	<b>Resultate</b>	<b>200</b>
<b>4.4.5.1</b>	<b>Die mate waartoe onderrigmodules bydra tot effektiewe onderrigleer</b>	<b>200</b>
<b>4.4.5.2</b>	<b>Die mate waartoe onderrigmodules bydra tot die ontwikkeling van etos en vennootskappe</b>	<b>202</b>
<b>4.4.5.3</b>	<b>Die mate waartoe onderrigmodules bydra tot leierskap en bestuur</b>	<b>205</b>
<b>4.4.5.4</b>	<b>Die mate waartoe onderrigmodules bydra tot verantwoorddoening</b>	<b>208</b>
<b>4.4.5.5</b>	<b>Noodsaaklikheid van kurrikulumkonsultasie in toekomstige kurrikulumontwikkeling</b>	<b>211</b>
<b>( a )</b>	<b>Persone wat verantwoordelikheid moet neem vir die proses van kurrikulumkonsultasie</b>	<b>212</b>
<b>( b )</b>	<b>Tipes konsultasie noodsaaklik vir die effektiewe implementering van onderrigmodules</b>	<b>214</b>
<b>4.4.5.6</b>	<b>Effektiwiteit van die gebruik van onderrigmodules in die klaskamer</b>	<b>214</b>
<b>4.5</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>215</b>



## HOOFSTUK 4

# DIE BYDRAE VAN ONDERRIGMODULES AS 'n VORM VAN DIDAKTIESE KURRIKULUMMATERIAAL TOT DIE VERWESENTLIKING VAN KURRIKULUMGERIGTE ESSENSIES: 'n EMPIRIESE VRAELYSONDERSOEK

### 4.1 INLEIDING

Dit is reeds in die eerste hoofstuk aan die orde gestel dat die breë onderzoekveld van hierdie studie die handhawing van kurrikulumstandaarde in Suid-Afrikaanse primêre skole is. Deel van die laasgenoemde omvattende probleem, is sekere onderliggende kwessies soos kurrikulumontwerp met die oog op 'n uitkomsgebaseerde benadering, die implementering van geldige evalueringswyses insluitend die bepaling van slaagvereistes, asook kurrikulumbestuur, veral op skoolvlak. Die voorveronderstelling in hierdie studie is dat onderrigmodules tydens 'n proses van kurrikulumkonsultasie met sukses aangewend kan word om primêre skole tot uitnemende opvoedkundige instansies (veral ten opsigte van kurrikulumontwikkeling) te kan ontwikkel.

Vir die doel van hierdie studie word uitnemende kurrikulumontwikkeling in primêre skole bepaal deur die graad van ontwikkeling wat plaasgevind het ten opsigte van sekere kurrikulumgerigte essensies. Indien 'n proses van kurrikulumkonsultasie dan kan bydra tot die ontwikkeling van kurrikulumgerigte essensies, kan daar met redelikheid aanvaar word dat die konsultasie in sy doel geslaag het. Alhoewel kurrikulumkonsultasie 'n proses is, word daar ook 'n produk by onderrigmodules aangewend om volhoubare kurrikulumontwikkeling aan te moedig. Die kurrikulumgerigte essensies behoort deurlopend ontwikkel te word, en die voorveronderstelling is dat onderrigmodules veral hiertoe kan bydra.

'n Definiëring van onderrigmodules as 'n vorm van didaktiese kurrikulummateriaal sal hierna volg, en daarna sal die kurrikulumgerigte essensies by die breë determinante van uitnemende primêre skole kortliks aangebied word.

## **4.2 ONDERRIGMODULES AS DIDAKTIESE KURRIKULUMMATERIAAL**

### **4.2.1 Inleiding**

Daar bestaan waarskynlik baie verskillende werksdefinisies vir die term **onderrigmodules**, en juis as gevolg van die verskeidenheid van interpretasies, is dit van kardinale belang dat daar oorgegaan word na 'n definiëring daarvan. In die proses van kurrikulumkonsultasie word daar gebruik gemaak van didaktiese kurrikulummateriaal, en onderrigmodules is vir die doel van hierdie studie slegs een vorm daarvan.

'n Proses van kurrikulumkonsultasie maak onder andere gebruik van didaktiese kurrikulummateriaal op verskeie kurrikuleringsvlakke. Só bestaan daar didaktiese kurrikulummateriaal vir makrovlaakkonsultasie; didaktiese kurrikulummateriaal vir mesovlaakkonsultasie; en didaktiese kurrikulummateriaal vir mikrovlaakkonsultasie. 'n Meer spesifieke definiëring van die onderskeie tipes word in paragraaf 4.2.5 aangebied.

Vervolgens sal 'n rasionaal vir didaktiese kurrikulummateriaal tydens kurrikulumkonsultasie aangebied word.

### **4.2.2 'n Rasionaal vir die aanwending van didaktiese kurrikulummateriaal tydens 'n proses van kurrikulumkonsultasie**

In 'n onderhoud met Drs. G. E. Schurink van die School Begeleidingsdienst Midden-Holland en Rijnstreek te Bodegraven op 20 April 1994, is die volgende bevindinge oor effektiewe kurrikulummateriaal genotuleer: " Vir 'n periode van 10 jaar ( 1980 -

1990 ) het ons probeer om onderwysers aan te moedig om hulle eie kurrikulummateriaal te ontwerp. Dit het slegs gedeeltelik geslaag aangesien baie min van hulle bewyskrachtige skryfvaardighede het, terwyl die meerderheid van hulle nie oor die nodige tyd beskik het nie. Daarom is ons van mening dat die ontwerp van kurrikulummateriaal by uitgewers en kurrikulumbegeleidingsdienste tuishoort. Dit is egter belangrik dat onderwysers se verwagtings van kurrikulummateriaal gerespekteer word. Dit is hier waar didaktiese materiaal ter sprake kom. Didaktiese materiaal voldoen aan die onderwysers se verwagtinge in dié sin dat dit die onderrigproses rig tot voordeel van die kind en tot voordeel van die onderwyser.”

Ronnie Armstrong, assistent-direkteur van Scottish Consultative Council on the Curriculum het tydens 'n persoonlike onderhoud op 11 April 1994 te Edinburgh die volgende mening oor kurrikulummateriaal gehuldig: “ It seems that teachers should be supported with curriculum development as far as possible. This support should be done with personal advice, but especially with curriculum materials that can be used where it counts - in the classrooms. For a long period of time we have only supported teachers with the core objectives, because we wanted to motivate them to design materials themselves - we wanted to empower them so that they could experience ownership of the curriculum. Unfortunately a major problem became apparent. Contents were selected to suit their needs instead of the children's needs. More important, the school curriculum became misaligned - there was no relation between the goals and the evaluation attempts because tasks did not keep the level of the previous tasks and the level of the tasks that followed in mind. Therefore I have come to the conclusion that it is better for teachers to design their own materials, but only after providing them with aligned core materials. Doing this, we shall ensure that they still have the freedom to design, but in cases where time and energy restrict them, the available core materials will ensure that the end user, the pupil, is still kept on track. ”

'n Ander uitspraak wat met die bognoemde ooreenstem, is dié van Lyle Mclellan van Kanada wat tydens 'n persoonlike onderhoud(1995) gemaak is: “ **Teachers make use**



of the curriculum material that is made available to them - although most of them have an ability to design materials themselves, time and energy restrict them from creatively becoming involved in material design ”.

Vanuit die bogenoemde uitsprake blyk dit duidelik uit daardie betrokke kontekste dat onderwysers ondersteun moet word met kurrikulummateriaal. Alhoewel baie onderwysers oor 'n vermoë beskik om kurrikulummateriaal te ontwerp, stel die genoemde kurrikulumkonsultante dit duidelik dat tyd en energie hulle dikwels verhoed om tot die stap oor te gaan. Schurink, Armstrong en Mclelland bepleit dus dat onderwysers ondersteun moet word met kurrikulummateriaal.

Kurrikulummateriaal kan egter van gehalte verskil, en dit kan leerders waarskynlik nadelig beïnvloed. Daarom is dit nodig om 'n ondersoek in te stel na moontlike leemtes in kurrikulummateriaal. Dit is ook nodig om sekere kenmerke (behorensese) van hoë - kwaliteit kurrikulummateriaal aan die orde te stel.

#### 4.2.3 Uitsprake oor kurrikulummateriaal

Alhoewel een tipe kurrikulummateriaal nie ten koste van 'n ander verabsoluteer kan word nie, kan dit van waarde wees om enkele uitsprake oor bestaande tipes te evalueer.

English ( 1987 : 50 ) dui die sterk invloed aan wat handboeke op die ontwikkeling van die skoolkurrikulum het wanneer hy sê: “ **...teachers have told me that they use two things to make day-to-day content decisions about curriculum : their own ideas and the textbook ...** ” Dit mag dus in sommige skole die geval wees dat handboeke die kurrikulumprogram veronderstel. English ( 1987 : 50 ) ervaar ook 'n groot probleem met die kriteria wat gebruik word om 'n waardebeoordeling van kurrikulummateriaal te maak. Op 'n vraag: “ **... How do you know if these materials are good ?** ” is die volgende antwoorde gebied: “**...Well, a lot of people were involved in this ...** ” ; en “ **... Other districts write to us for copies of our**

**guides ...** ” Heeltelmal tereg, voer English ( 1987 : 50 ) aan dat die laasgenoemde antwoorde min met kurrikulumkwaliteit te make het.

Pauling ( 1983 : 26 ) het in sy studie oor kurrikulummateriaal bevind dat die inhoud per publikasie eenvoudig te veel is om deur studente binne een jaar baas te raak. Hy voer sy standpunt verder deur te sê dat “ **... moreover, much of the content is presented in so advanced a level - yet at the same time so superficially - that I think it could hardly be understood by a beginning student ...** ” Dit wil dus voorkom asof die hoeveelheid kurrikuluminhoud wat vir leerders aangebied word behoort aan te pas by hulle ontwikkelingsvlak. Tyson en Woodward ( 1989 : 15 ) het weer tot die gevolgtrekking gekom dat handboeke tussen 75% en 90% van die kurrikulumprogramme in Amerikaanse skole uitmaak. Die bekommernis wat Tyson en Woodward in hierdie verband uitspreek is dat “ **...only a small percentage of highly motivated students would be able to learn independently from available textbooks ...** ” Ander menings is dié van Elliot *et al.* ( 1985 : 22 - 23 ) wat beweer dat “ **... although many children enjoy social studies topics, the textbooks are a turnoff ...** ” en “ **... we were impressed by the distance social studies textbooks have yet to go before we can wholly recommend them as effective teaching vehicles** ”. Vir die laasgenoemde navorsers is dit dus duidelik dat kurrikulummateriaal op geldige beginsels gegrond moet word alvorens dit werklik deur kurrikulumkundiges aanbeveel kan word.

‘n Laaste opmerking oor die kwaliteit van kurrikulummateriaal is die van Connie Muther ( 1985 : 87 ) : “ **... Text book authors and consultants seem resigned that current research results cannot be incorporated in depth since publishers must produce what sells ... and the unfamiliar won’t sell.** ” Muther ( 1985 : 87 ) is dus van mening dat daar ‘n gevaar bestaan dat uitgewers berus by dit wat verkoop, eerder as om navorsingsresultate wat aandui hoedat kurrikulummateriaal leer kan ondersteun, by publikasies in te werk. Osborne, Jones en Stein ( 1985 : 13 ) voel ook sterk daaroor dat navorsingsresultate deur uitgewers erken moet word: “ **While there are people who proclaim that students should be able to learn from just about**

**anything, research demonstrates that the more organized and readable a text, the more students will learn from it. ”**

Dit sou ongeldig wees om vanuit die stellings in hierdie paragraaf af te lei dat daar nie hoë - kwaliteit kurrikulummateriaal beskikbaar is nie. Wat eerder vir die doel van hierdie studie noodsaaklik is, is om kennis te neem van die moontlike aanwysers van sommige negatiewe eienskappe van beskikbare kurrikulummateriaal. Deur daarvan kennis te neem, kan leemtes in bestaande kurrikulummateriaal geïdentifiseer word, en sou dit moontlik wees om dit, waar moontlik, by onderrigmodules uit te skakel.

Wat hierna volg, is 'n sinopsis van sekere behorensiese van hoë - kwaliteit kurrikulummateriaal. Indien onderrigmodules aanspraak wil maak op hoë kwaliteit, behoort baie van die volgende behorensiese daarin identifiseerbaar te wees:

#### **4.2.4 Behorensiese van hoë - kwaliteit kurrikulummateriaal**

In tabel 8 wat hierna volg, word die kenmerke wat verskeie kurrikulumskrywers van hoë - kwaliteit kurrikulummateriaal aanbeveel, sinopties verduidelik. Hierdie kenmerke kan aangewend word om onderrigmodules as hoë - kwaliteit kurrikulummateriaal te definieer ( sien paragraaf 4.2.5.3 vir 'n definisie van onderrigmodules ). Daar kan nie aanvaar word dat hierdie behorensiese die enigste kriteria vir hoë - kwaliteit kurrikulummateriaal is nie, maar indien onderrigmodules aan die meeste daarvan voldoen, is dit 'n aanwyser dat die ontwikkeling van onderrigmodules op pad na 'n graad van uitnemendheid is.



**Tabel 8 : Behorensiese van hoë - kwaliteit kurrikulummateriaal**

<b>Eisner</b>	<b>English</b>	<b>Parkin</b>	<b>Osborne, Jones, Stein</b>	<b>Ander</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- deurlopende wisselwerking met mediëringsproses</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- inhoud onderverdeel in hanteerbare brokkies</li> <li>- geldige kriteria soos progressie, relevansie, differensiasie</li> <li>- ontwerp deur kurrikulumkundiges</li> <li>- akkommodeer verskillende onderwysstyle</li> <li>- vinnig aanpasbaar - nie verouderd</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- teks toeganklik vir leerders</li> <li>- teks sluit by sillabus aan en voldoen aan kurrikulumvereistes</li> <li>- taalvlak in ooreenstemming met verbale vermoëns van leerders</li> <li>- duidelike verband tussen inhoud en illustrasies</li> <li>- gepaste hofies en subhofies in gepaste skrifgroottes</li> <li>- kurrikulummateriaal noop leerder om feite kreatief deur vaardighede te beheers - nie bloot leeswerk nie</li> <li>- leer word deur ontdekking aangemoedig</li> <li>- bevorder koöperatiewe leermetodes</li> <li>- leerlinge vorder volgens eie leerspoed</li> <li>- duidelike verband tussen doelwitte, teks en evaluering</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- kurrikulummateriaal sluit by leerlinge se voorkennis aan</li> <li>- tegnieke ingesluit waarmee voorkennis in verband gebring word met inhoud</li> <li>- leerlinge word geleidelik blootgestel aan moeiliker konsepte, woordeskat en teksstruktuur</li> <li>- skool leerlinge in vaardighede van metakognisie</li> <li>- handhaaf beginsels van uitmuntende lesontwerp</li> <li>- teks georganiseerd aangebied</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nie massas irrelevante informasie wat leerder se aandag aftrek nie</li> <li>- bied gereelde inoefening van moeilike vaardighede</li> <li>- leeraktiwiteite hou verband met die voorafgaande sowel as dit wat volg</li> <li>- tegniese en vreemde woorde se betekenis word deeglik verduidelik</li> <li>- outeurs beperk teks tot die nodige</li> <li>- teks weerspieël vakrasionaal duidelik</li> <li>- kurrikulummateriaal inkorporeer navorsingsbevindinge wat uitmuntende onderrig en leer bevorder</li> </ul>

#### 4.2.5 Verskillende vorms van didaktiese kurrikulummateriaal

‘n Proses van kurrikulumkonsultasie maak gebruik van didaktiese kurrikulummateriaal om uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling volhoubaar te maak, en sluit sodoende aan by een van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk se beginsels van volhoubaarheid “ sustainability. ”

Didaktiese kurrikulummateriaal kan vir die makro-, meso-, en mikrovlakke tydens ‘n kurrikulumkonsultasie aangewend word. Alhoewel didaktiese kurrikulummateriaal vir die makro-, meso-, en mikrovlakke volledig in die voorlaaste hoofstuk toegelig word, sal daar vervolgens ‘n kort definiëring daarvan aangebied word:

##### 4.2.5.1 Didaktiese kurrikulummateriaal vir makrovlakkonsultasie

Didaktiese kurrikulummateriaal vir kurrikulumkonsultasie op makrovlak sluit aanvanklike konsultasie-inligting in wat dan later, soos wat onderwysers meer kurrikulumvaardig word, aangepas kan word met hulle eie insette. Die konsultasie-inligting waarna hier verwys word, word in die volgende kurrikulumdokumente ( didaktiese kurrikulummateriaal ) vervat:

- ‘n **Kurrikulumvisie**, wat die ideale eindtoestand van die skoolkurrikulum kommunikeer;
- ‘n **Kurrikulummissie**, wat sekere ontwikkelingstappe insluit wat die vordering op pad na die realisering van ‘n kurrikulumvisie vir alle belanghebbendes aandui; en
- ‘n **Kurrikulumbeleid**, wat die kurrikulumstrukture waarbinne kurrikulumfunksionarisse sekere kurrikulumprosesse moet bestuur, kommunikeer.

#### 4.2.5.2 Didaktiese kurrikulummateriaal vir mesovlakkonsultasie

Mesovlakkonsultasie behels hoofsaaklik kurrikulumkonsultasie aan vakspanne, en dit sluit die kurrikulumdokumente in:

- **Vakvisies**, waarmee die ideale eindtoestand van die onderskeie vakke in die skool aangedui word;
- **Vakmissies**, wat vir vakspanne 'n aanduiding is van sekere ontwikkelingstappe wat gevolg kan word ter realisering van die vakvisies;
- **Vakbeleide**, wat sekere gedeelde waardes, prosesse en prosedures van die vakspanlede aandui;
- **Vakrasionale**, wat omskrywings is van die aard van die vakke, asook die waarde daarvan ten opsigte van die realisering van die kurrikulumvisie aandui;
- **Eenheidstandaarde**, wat aan die vakspanlede vir elke vak binne elke standerd 'n aanduiding gee van:
  - \* algemene en besondere vakuitkomstes waarna daar in die klaskamer gestreef behoort te word;
  - \* breë seleksie van vakinhoud; en
  - \* tydskedulerings.
- **Module - uitkomstes**, wat aandui watter ( leerdoelwitte ) gerealiseer moet word alvorens leerders krediete daarvoor kan verwerf;
- **Sertifiseringsraamwerke**, wat sekere evalueringstake voorstel met behulp waarvan krediete vir spesifieke modules verwerf kan word.

Die implementering van didaktiese kurrikulummateriaal vir makro- en mesovlakkonsultasie, word meer volledig deur middel van 'n praktykvoorstel in hoofstuk 5 aangebied. Onderrigmodules dien as kurrikulummateriaal vir mikrovlakkonsultasie en word vervolgens gedefinieer.



#### 4.2.5.3 Didaktiese kurrikulummateriaal vir mikrovlakkonsultasie

'n Proses van kurrikulumkonsultasie wend onderrigmodules in die klaskamersituasie aan sodat kurrikulumreglynigheid ( sien paragraaf 1.2.3 ) bewerkstellig kan word. Die meeste van die behorensiese van hoë-kwaliteit kurrikulummateriaal is in die definisie van onderrigmodules opgesluit.

Onderrigmodules vertoon 'n lesontwerpskarakter sodat die onderwyser die mediëringsproses daarmee kan laat saamvloei. Die inhoud daarvan is onderverdeel in hanteerbare brokkies en dus ervaar die leerder meer beheer oor die inhoud wat bestudeer moet word. Onderrigmodules word volgens geldige kurrikulumkriteria soos sinvolheid, relevansie, diepte van studie, bruikbaarheid van inhoud en progressie ontwerp. Aangesien goeie klasonderrig en bewyskrachtige skryfvaardighede nie noodwendig sinoniem is nie, behoort onderrigmodules meestal deur kurrikulumkundiges ontwerp word. Dan kan die onderrigmodules as eksemplare dien aan die hand waarvan onderwysers gaandeweg die vaardigheid kan ontwikkel om self onderrigmodules te ontwerp.

Onderwysers het meesal hulle persoonlike voorkeure ten opsigte van die seleksie van onderwysmetodes. Onderrigmodules behoort 'n verskeidenheid van onderwysmetodes in te sluit sodat onderwysers hulle makliker daarmee kan identifiseer. Dit is noodsaaklik dat onderrigmodules vinnig aanpasbaar moet wees om te voorkom dat kurrikuluminhoud nie verouderd is teen die tyd dat dit die klaskamer bereik nie. Leerlinge moet gemaklik met teks kan omgaan. Onderrigmodules se teks moet dus toeganklik wees vir die leerlinge. Die sillabusinhoud moet duidelik in die onderrigmodules identifiseerbaar wees sodat die onderrigproses voortdurend daarmee kan rekening hou. Die taalvlak is ooreenstemmend met die verbale vermoëns van die teikengroep waarvoor die onderrigmodules bedoel is.

'n Duidelike verband is tussen die teks en die illustrasies bespeurbaar sodat leer sinvol kan geskied. Gepaste hofies en sub-hofies dra daartoe by dat die onderwyser en die

leerling 'n eenheidsgevoel ten opsigte van die teks ervaar. Onderrigmodules vereis nie bloot voor-die-handliggende leeswerk nie, maar noop die leerder om vaardighede in te span sodat die feite op 'n kreatiewe manier beheers kan word. Die teks word op so 'n wyse aangebied dat leer deur ontdekking aangemoedig word.

Koöperatiewe metodes is by onderrigmodules aan die orde van die dag want daardeur word verskeie sosiale vaardighede deur leerlinge verwerf. Module-uitkomstes word ondersteun deur leeraktiwiteite wat die leerder betrokke maak op verskillende denkvlakke. Onderrigmodules dra by tot die beginsel van kurrikulumreglynigheid aangesien daar 'n duidelike verband tussen die module-uitkomstes, die kurrikuluminhoud en die evalueringstake bestaan. Die skrywers van onderrigmodules neem die kind se voorkennis deeglik in ag wanneer leeraktiwiteite saamgestel word. Hierdie leeraktiwiteite hou ook rekening met leeraktiwiteite met die daaropvolgende take en opdragte.

Tegniese word ingesluit met behulp waarvan leerlinge dit wat hulle waarneem, met hulle voorkennis in verband kan bring. Die teks in onderrigmodules stel die leerlinge geleidelik bloot aan moeiliker konsepte, woordeskat en teksstruktuur. Voorts skool onderrigmodules die leerling in die kuns van metakognisie sodat die kind beheer oor sy eie denke kan toepas. Teks word georganiseer aangebied om maksimale leer te bewerkstellig. Om in laasgenoemde doel te slaag, word strategieë soos eenvoudige lysing, vergelyking deur ooreenkoms en verskil, die handhawing van tydsorde, die stel van oorsaak teenoor gevolg en probleemstelling en oplossing ingesluit. Massas irrelevante informasie word in onderrigmodules vermy om nie die leser se aandag van die bedoelde boodskap af te trek nie. Gereelde inoefening van moeilike vaardighede word gehandhaaf en tegniese en vreemde woorde word eers verduidelik alvorens hulle op 'n gereelde basis gebruik word. Die rasionaal van elke leerarea word telkens in onderrigmodules erken soos byvoorbeeld die wetenskaplike ondersoekproses by die vak Algemene Wetenskap. Leerlinge word nie verveel met feite wat reeds aan hulle bekend is nie.

Die formaat van onderrigmodules vind byval by leerkragte aangesien hulle daarmee gemaklik aansluiting kan vind by uitkomsgerigte vaksillabusse.

Wanneer die bogenoemde kenmerke van onderrigmodules met die behorensiese van hoë-kwaliteit kurrikulummateriaal ( sien tabel 8 ) vergelyk word, is dit duidelik dat onderrigmodules aan baie daarvan voldoen. Navorser is egter van mening dat onderrigmodules 'n groter bydra tydens 'n proses van kurrikulumkonsultasie kan speel, naamlik om die determinante van uitnemende skole ( onderrigleer, etos en vennootskappe, leierskap en bestuur, asook verantwoorddoening ) verder te help ontwikkel.

Die essensies waartoe onderrigmodules moet bydra om die breë determinante van uitnemende primêre skole te help ontwikkel, sal hierna beskryf word.

### **4.3 KURRIKULUMGERIGTE ESSENSIES**

Kurrikulumgerigte essensies is afgelei van die essensies wat onder die breë determinante van uitnemende primêre skole ( onderrigleer, etos en vennootskape, leierskap en bestuur, asook verantwoorddoening), geïdentifiseer is. Die mate waartoe onderrigmodules dan bydra tot die ontwikkeling van die kurrikulumgerigte essensies, word in hierdie hoofstuk in die vorm 'n empiriese vraelysondersoek nagevors.

Die **kurrikulumgerigte essensies** word kortliks onder die toepaslike determinante aangebied:

#### **4.3.1 Kurrikulumgerigte essensies by onderrigleer**

'n Afdeling van die vraelysondersoek fokus daarop om te bepaal tot watter mate onderigmodules bydra om kurrikulumgerigte essensies by onderrigleer as determinant



te ontwikkel. Dit is 'n voorveronderstelling dat **onderrigmodules** die ontwikkeling van die volgende kurrikulumgerigte essensies bevorder:

### **Onderrigmodules:**

- Stel duidelike doelwitte vir die onderwyser met betrekking tot wat aan die leerlinge oorgedra moet word.
- Help die onderwyser om sy/haar klasse sinvol af te wissel tussen direkte onderrig (bv. lesings), groepwerk (bv. gonsgroepies) en individuele werk.
- Gee aanleiding tot die deeglike beplanning en aanbieding van lesse aangesien doelwitte en leeraktiwiteite reeds in die onderrigmodules uiteengesit is.
- Dra by dat die leerplan gereeld opgradeer en aangepas kan word.
- Se gebruik van 'n verskeidenheid onderwysmedia (bv. teks, illustrasies en diagramme), dra by dat die leerlinge die inhoude interessant en sinvol ervaar.
- Vergemaklik die onderwyser se taak om leerlinge se werk op 'n geldige wyse deurlopend te evalueer.
- Dra by om basiese en lewensvaardighede by leerlinge te ontwikkel.
- Stel onderwysers in staat om leerlinge bewus te maak en te prys vir hul vordering aangesien onderrigdoelwitte duidelik uiteengesit is.
- Beperk 'idle time' in die klaskamer en lei gevolglik tot maksimale aanwending van onderrigtyd.
- Help leerlinge om (deur die verskillende vraagtypes) probleemoplossing te bemeester.
- Vergemaklik die keuse van geskikte evalueringswyses (bv. deur die leiding wat gegee word in aksiewerkwoorde in die moduledoelwitte).
- Leer leerlinge om op 'n verantwoordelike wyse te eksperimenteer (bv. deur die uitwerk van duidelik geformuleerde vrae en opdragte).
- Help onderwysers om sinvolle terugvoering te gee op leerlinge se antwoorde aangesien moontlike responsies van leerlinge beskikbaar is in onderrigmodules.
- Vergemaklik onderwysers se taak om relevante en realistiese hoeveelheid tuiswerk aan leerlinge te gee aangesien voorgestelde leeraktiwiteite strook met

doelwitte.

- Is praktykgerig aangesien die inhoud leerlinge voorberei op die wêreld van werk.
- Maak voorsiening vir individuele leerlinge se behoeftes en vermoëns (skrande sowel as stadiger leerlinge).
- Bevorder 'n visie wat akademiese prestasie beklemtoon.

Onderrigmodules kan ook bydra tot die ontwikkeling van kurrikulumgerigte essensies by etos en vennootskappe as determinant.

#### **4.3.2 Kurrikulumgerigte essensies by etos en vennootskappe**

Kurrikulumgerigte essensies by etos en vennootskappe as determinant, en hoe onderrigmodules moontlik 'n rol kan speel, word vervolgens aangebied.

##### **Onderrigmodules:**

- Bevat take wat groepwerk en samewerking tussen leerlinge ontwikkel.
- Stel die onderwyser in staat om aansluiting te vind by, en te eksperimenteer met, bestaande sillabusse.
- Dien vir die onderwyser as 'n voorbeeld van kurrikulering sodat hy/sy self met vertroue verder kan kurrikuleer en verantwoordelikheid vir sy/haar kurrikulumbesluite kan neem.
- Help ouers en onderwysers om leerlinge te ondersteun aangesien hulle presies weet watter doelwitte deur die leerlinge bereik moet word.
- Is gebaseer op kundige en wetenskaplike data en die gebruik daarvan dui op onderwysers se bereidwilligheid om spesialiskennis in te win.
- Stel verantwoordelikhede aan leerlinge wat by hulle ontwikkelingsvlak pas.
- Help die skoolhoof om verandering op individuele-, organisatoriese-, en institusionele vlak teweeg te bring.
- Bewerkstellig leerplan-kontinuiteit tussen primêre en naburige sekondêre skole indien albei van onderrigmodules gebruik maak.

- Bevorder gesonde kompetisie tussen leerlinge aangesien leerlinge hul vordering aan doelwitte meet en nie teenoor die prestasie van klasmaats nie.
- Lig ouers genoegsaam in oor wat die leerplan behels.
- Maak dit vir ouers makliker om hulle opinie te lug oor hul kinders se vordering aangesien hulle weet wat die moduledoelwitte is.
- Versterk die verbintenis tussen die skool en die ouers aangesien die prosedures wat ter sprake is by die gebruik van onderrigmodules aan die ouers kommunikeer word.
- Lei daartoe dat skoolhoofde hoë verwagtinge van onderwysers en leerlinge koester.
- Hou die gemeenskap op hoogte van wat in die leerplan ingesluit is, en stel hulle in staat om insette te lewer indien daar op leerplanverandering besluit word.

#### **4.3.3 Kurrikulumgerigte essensies by leierskap en bestuur**

'n Ander determinant by uitnemende primêre skole is leierskap en bestuur. Onderrigmodules kan by die ontwikkeling van hierdie determinant se kurrikulumgerigte essensies 'n groot rol speel.

##### **Onderrigmodules:**

- Kan aangepas word namate daar veranderinge in leerbehoefes en ontwikkelingsvlakke van leerlinge plaasvind.
- Skep 'n klimaat waarbinne onderwysers met vertroue kan eksperimenteer aangesien dit 'n voorbeeld van vakkurrikulering bied.
- Bewerkstellig kurrikulumreglynigheid - m.a.w. daar is 'n duidelike verband tussen vakdoelstellings, onderrigdoelwitte, kurrikulum-inhoude en dit wat geëvalueer word.
- Verleng kurrikuleringstyd aangesien onderwysers nie in 'n kort bestek van tyd 'n volle skoolkurrikulum hoef te ontwerp nie.



- Maak gebruikers bewus van nuwe ontwikkelinge en navorsing in leerplanaangeleenthede.
- Is uitkomsgerig ontwerp (prestasië kan aan die hand van moduledoelwitte gemeet word) wat meebring dat die ontvangde kurrikulum maklik met die bedoelde kurrikulum vergelyk kan word.
- Skep 'n organisasiesisteem waarbinne onderwysers hul eie inisiatiewe en talente kan uitleef.
- Maak verskillende groeperings van leerlinge moontlik, byvoorbeeld om leerlinge in gekombineerde klasse gelyktydig met twee verskillende vakkurrikula te onderrig.
- Maak opleiding van onderwysers makliker aangesien kurrikuleringsaksies aan die hand van funksionele kurrikulum gedoen word.
- Bring mee dat skole kurrikulumverandering teen 'n beheersde tempo kan implementeer en verhoed dat leerplanne op 'n lukrake wyse verander word.
- Se implementering dui daarop dat die skoolhoof erken dat daar terreine is waar die skool aan kurrikulumkennis ontbreek.

#### 4.3.4 Kurrikulumgerigte essensies by verantwoorddoening

'n Proses van kurrikulumkonsultasie beoog ook om verantwoordelike kurrikulumontwikkeling te institusionaliseer. Deurdat onderrigmodules tydens die konsultasieproses aangewend word, kan die kurrikulumgerigte essensies by verantwoorddoening as determinant verder ontwikkel word.

#### Onderrigmodules :

- Plaas onderwysers op 'n ontwikkelingsbaan sodat hulle uiteindelik 'n stadium bereik waartydens hulle self uitnemende modules kan ontwerp.
- Dui vir die klasonderwyser aan tot waar hy/sy met die kurrikulum gevorder het en dra daartoe by dat daaglikse beplanning sinvoller geskied.
- Kan bydra dat kurrikulumverandering sistematies geskied.

- Dui vir die personeel aan waar daar verdere ontwikkeling op die terrein van kurrikulumontwikkeling gedoen kan word.
- Stel 'n eenvormige onderrigbenadering voor waarbinne individuele onderrigstyle geakkommodeer kan word.
- Gee aan die ouers 'n goeie idee van hoe die kurrikulum in die klaskamer verloop, en dus ook 'n geleentheid om sinvolle terugvoering aan die onderwysers te gee.
- Is 'n intensionele opleidingsmetode met behulp waarvan die onderwyser daaglik blootgestel word aan kurrikulumvernuwing.
- Vergemaklik die evaluering van die suksesvolle implementering van onderrigbeleid.
- Kan met vrug aangewend word om die ouers in te lig oor nuwe vakbenaderings, aangesien die benadering op 'n funksionele manier aan hulle voorgehou kan word.
- Bevat die meeste komponente van wetenskaplike vakkurrikulering.
- Bied aan die eksterne evalueerder 'n verwysingsraamwerk waardeur evaluering op 'n geldige wyse kan geskied.
- Stel die ouers en leerkragte in staat om die leerlinge se prestasie teenoor gestelde doelwitte te meet, sodat daar tydig voorstelle ter verbetering gedoen kan word.
- Vergemaklik die monitering van kurrikulumverloop - dit gee byvoorbeeld 'n duidelike aanduiding van die kurrikuluminhoud en die tydsbestek waarbinne monitering moet plaasvind.
- Bied die vakhoof 'n verwysingsraamwerk waardeur die implementering van die skoolbeleid geëvalueer kan word.
- Se implementering dui daarop dat die ouers, onderwysers en leerlinge ernstig is oor skoolverbetering.
- Help onderwysers om sinvolle insette te lewer tydens die formulering van 'n beleid vir die bestuursproses en -prosedures daarvan.
- Kommunikeer die skoolvisie aan die skool- en breë gemeenskap.

Indien 'n proses van kurrikulumkonsultasie daarin kan slaag om die kurrikulumgerigte essensies suksesvol te ontwikkel, kan daar met redelikheid aanvaar word dat die breë determinante van uitnemende primêre skole kerngesond is. Die bydrae van onderrigmodules is met 'n empiriese vraelysondersoek nagevors, en die uitslag daarvan sal vervolgens toegelig word.

#### **4.4 ONDERRIGMODULES EN DIE ONTWIKKELING VAN DIE KURRIKULUMGERIGTE ESSENSIES : 'n EMPIRIESE VRAELYSONDERSOEK**

##### **4.4.1 Agtergrond**

Die kerndoel van hierdie studie is om te bepaal of die benutting van didaktiese kurrikulummateriaal tydens 'n proses van kurrikulumkonsultasie 'n bydrae lewer tot uitnemendheid in Suid- Afrikaanse primêre skole. Daar bestaan egter baie sienswyses oor wat presies uitnemendheid in primêre skole behels, maar vir die doeleinde van hierdie studie word 'n graad van uitnemendheid bereik wanneer die essensies van breër determinante ontwikkel is. Die breë determinante waarna hier verwys word, is onderrigleer, etos en vennootskappe, leierskap en bestuur asook verantwoorddoening. Elke determinant word opgebou uit baie essensies ( kriteria ) waarvan sekere prominent kurrikulumgerig is. Daardie essensies staan dan vir die doeleinde van hierdie studie bekend as kurrikulumgerigte essensies.

Die voorveronderstelling van die studie is dat didaktiese kurrikulummateriaal 'n beduidende bydra kan lewer om die kurrikulumgerigte essensies in Suid - Afrikaanse primêre skole te ontwikkel. In paragraaf 4.2.5 is reeds 'n beskrywing van verskillende tipes didaktiese kurrikulummateriaal gegee, maar die voorveronderstelling is dat dit veral onderrigmodules ( didaktiese kurrikulummateriaal vir die mikrovlak ) is, wat 'n bydrae kan lewer tot die realisering van die kurrikulumgerigte essensies.



Hieruit kan dan sekere navorsingsdoelwitte vir die empiriese ondersoek geformuleer word.

#### 4.4.2 Navorsingsdoelwitte

Die hoofdoelstelling van die vraelysondersoek was om vas te stel in watter mate die onderrigmodules bydra tot die ontwikkeling van die kurrikulumgerigte essensies. Sekondêre doelstellings met die studie was om:

- te bepaal of daar enige beduidende verskille is tussen skole ( byvoorbeeld groot teenoor kleiner skole; plattelandse teenoor stedelike skole ) met betrekking tot die bogenoemde; en
- sekere kwalitatiewe inligting rondom die gebruik van onderrigmodules in te samel.

Om in die bogenoemde doelstellings te slaag, is 'n steekproef van 50 Suid-Afrikaanse primêre skole saamgestel. Die metodologie van die navorsingsprojek, asook die wyse waarop die steekproef saamgestel is, sal vervolgens toegelig word:

#### 4.4.3 Metodologie van die navorsingsprojek

'n Semi - gestruktureerde selfvoltooi - vraelys is in Afrikaans en Engels, in samewerking met **The Research House**, opgestel ( kyk Bylae A vir 'n voorbeeld van die vraelys ). Dit is aan 50 skole wat reeds 'n modulêre kurrikulumbenadering implementeer gestuur, en is deur onderwysers in die betrokke skole voltooi. Die universum ( totale aantal skole wat die spesifieke onderrigmodules gebruik ) het uit 180 skole bestaan, en die steekproef is deur 'n proporsioneel gestratifiseerde steekproef ewekansig getrek.

Ten einde die responskoers van die huidige studie te verhoog, is die volgende maatstawwe gebruik:

- Voorafreëlings met skoolhoofde ten einde samewerking en motivering te bewerkstellig.
- 'n Dekbrief ( aangeheg by die vraelys ) waarin die belangrikheid en die doelwitte van die ondersoek duidelik uiteengesit word, asook die afsnydatum vir voltooiing.
- 'n Eenvoudig en maklik voltooibare vraelys.
- Kontak met verteenwoordigers indien daar probleme ondervind word in sekere skole.
- Vooraf betaalde selfgeadresseerde koeverte vir die terugstuur van vraelyste.
- Telefoniese opvolg indien skole nie na wense reageer nie.

Sewe - en - twintig van vyftig skole het reageer en altesaam 205 voltooide vraelyste is terug ontvang.

#### **4.4.4 Samestelling van die steekproef**

Die eerste tabel bied inligting in verband met die respondente. Inligting ten opsigte van die respondente se posisies in die skole, hulle aantal effektiewe jare in die praktyk, die hoofvak wat hulle aanbied, hulle hoogste opvoedkundige kwalifikasies, asook ouerdom, geslag en huistaal kan daaruit afgelei word.

**Tabel 9 : Inligting ten opsigte van respondente**

<b>RESPONDENTE</b>	<b>N = 205</b>	<b>%</b>
<b>POSISIE IN SKOOL:</b>		
Onderwyser	117	57
Vakhoof	37	18
Departementshoof	37	18
Adjunkhoof	6	3
Skoolhoof	8	4
<b>JARE EFFEKTIEF IN ONDERWYS:</b>		
Minder as 1 jaar	9	4
1 - 5 jaar	33	16
6 - 10 jaar	44	22
11 - 20 jaar	73	36
Langer as 20 jaar	45	22
<b>HOOFVAK:</b>		
Afrikaans	60	29
Engels	43	21
Wiskunde	70	34
Geskiedenis	8	4
Wetenskap	3	2
Aardrykskunde	5	2
Naaldwerk / Houtwerk	6	3
Lewensopvoeding	2	1
Liggaamsopvoeding	1	1
Ander	7	3
<b>HOOGSTE OPVOEDKUNDIGE KWALIFIKASIE:</b>		
Laer as matriek	1	1
Matriek voltooi	1	1
Diploma in Opvoedkunde	116	57
Universiteitsgraad in Opvoedkunde	24	12
Na-graadse kwalifikasie in Opvoedkunde	25	12
Diploma (nie-opvoedkunde)	11	5
Universiteitsgraad (nie-opvoedkunde)	18	9
Na-graadse kwalifikasie (nie-opvoedkunde)	4	2
Ander	3	1
<b>OUDERDOM:</b>		
Jonger as 25 jaar	11	5
25 - 34 jaar	75	37
35 - 49 jaar	90	44
50 jaar of ouer	29	14
<b>GESLAG:</b>		
Manlik	93	45
Vroulik	112	55
<b>HUISTAAL:</b>		
Afrikaans	189	92
Engels	16	8



Die volgende tersaaklike afleidings kan uit die bostaande tabel gemaak word: Die meeste respondente was onderwysers wat die onderrigmodules in die klaskamer gebruik het ( 197 van die 205 ). Daar word aanvaar dat die 8 skoolhoofde nie so gereeld soos die ander posbekteërs klasgee nie. Die meeste respondente was ook baie ervare personeellede, aangesien 162 van die 204 meer as 5 jaar onderwysondervinding gehad het. Aangesien die respondente almal vanuit die primêre skoolpraktyk is, word daar ook aanvaar dat die meeste 'n verskeidenheid van vakke aanbied, en dus ervaring gehad het van onderrigmodules in verskeie skoolvakke. Die respondente is baie goed gekwalifiseer vir hulle onderwystaak, aangesien 178 respondente onderwysgeoriënteerde kwalifikasies aangebied het. Die meeste respondente se ouderdom is tussen 25 en 49, en 189 van die 205 is Afrikaans.

Hieruit kan die algemene afleiding gemaak word dat die respondente bekwaam was om die items te interpreteer en realistiese responsies gebied het. Vervolgens kan 'n breë ontleding van die onderskeie skole se inligting gedoen word:

Tabel 10 : Inligting ten opsigte van die skole

<b>SKOOLINLIGTING</b>	<b>N = 205</b>	<b>%</b>
<b>DORP / STAD :</b>		
Kuilsrivier	2	1
Calitzdorp	6	3
Somerset-Wes	6	3
Stellenbosch	10	5
Wellington	24	12
Port Elizabeth	10	5
Robertson	10	5
Citrusdal	4	2
Alexanderbaai	14	7
Durbanville	22	11
Ceres	7	3
Kraaifontein	11	5
Parow	5	2
Bonnievale	7	3
Outshoorn	9	4
Eendekuil	4	2
Paarl	8	4
Bellville	9	4
Milnerton	5	2
Hartenbos	7	3
Darling	6	3
Klawer	6	3
Hermanus	8	4
Rietbron	1	1
Viljoenshof	1	1
Porterville	3	2
<b>PROVINSIE:</b>		
Wes-Kaap	178	87
Oos-Kaap	12	6
Noord-Kaap	14	7
<b>AREA:</b>		
Stedelik	38	19
Semi-stedelik	56	27
Platteland	111	54
<b>AANTAL PERSONEELLEDE IN SKOOL:</b>		
5 - 10	2	1
11 - 20	25	12
21 - 30	77	38
31 - 40	65	32
41 - 50	35	17
50+	1	1
<b>AANTAL LEERLINGE IN SKOOL:</b>		
Minder as 100	6	3
100 - 300	25	12
301 - 500	69	34
501 - 1 000	92	45
1 001 - 2 000	13	6
<b>SKOOLFASE:</b>		
Junior primêr	28	14
Senior primêr	157	77
Junior sekondêr	19	9

<b>AANTAL PERSONEELLEDE IN SKOOL:</b>		
5 - 10	2	1
11 - 20	25	12
21 - 30	77	38
31 - 40	65	32
41 - 50	35	17
50+	1	1
<b>HOOFMEDIUM VAN ONDERRIG:</b>		
Afrikaans	148	72
Engels	3	2
Afrikaans en Engels	54	26
<b>AANTAL JARE WAT ONDERRIGMODULES IN SKOOL IMPLEMENTEER WORD:</b>		
Minder as 1 jaar	65	32
1 - 2 jaar	24	24
3 - 4 jaar	23	23
Langer as 4 jaar	18	18
Weet nie	3	3

Die meeste skole wat deelgeneem het aan die studie, is in die Wes - Kaap geleë, maar responsies vanaf die Oos - Kaap en Noord - Kaap, is ook verkry. Die wanopvatting, naamlik dat die skole in die platteland kleiner is as stedelike skole moet vermy word. Van die plattelandse skole was inderwaarheid groter as sommige stedelike skole. Die meeste respondente ( 142 ) is afkomstig van personele van tussen 21 en 40. Honderd en vyf ( 105 ) respondente het vanuit skole met meer as 500 leerlinge gekom.

Ten slotte verteenwoordig die meeste respondente die skoolfase waarop hierdie studie by uitstek gerig is, naamlik die senior primêre fase ( 157 van 205 ). 'n Bylae ( sien Bylae B ) met getabuleerde resultate maak dit moontlik om verdere afleidings te kan maak, indien dit nodig sou wees.



#### 4.4.5 Resultate

##### 4.4.5.1 Die mate waartoe onderrigmodules bydra tot effektiewe onderrigleer

Daar is aan respondente gevra om op 'n 7-punt skaal aan te dui in watter mate onderrigmodules bydra tot effektiewe onderrigleer (dit is, effektiewe leer word bewerkstellig deur effektiewe onderrig). Die resultate word weergegee in die volgende tabel.

**Tabel 11 : Onderrigmodules se bydrae tot uitnemende onderrigleer**

Dra geensins <-----> Dra by nie grotendeels by						
0%	1%	4%	8%	33%	36%	18%

Byna 9 uit elke 10 respondente (87%) was van mening dat onderrigmodules wel grotendeels ( hoogste drie kategorieë ) bydra tot effektiewe onderrigleer. Die gemiddelde indeks (waar 1 = dra geensins by nie en 7 = dra grotendeels by) was 5.53 uit 7.

Vervolgens is respondente gevra om die bydrae van onderrigmodules op elk van 17 kurrikulumgerigte essensies van effektiewe onderrigleer (soos deur die literatuurstudie geïdentifiseer), te evalueer. 'n Sewe-punt skaal is gebruik waar \*1 = stem glad nie saam nie en 7 = stem beslis saam. Die resultate word soos volg in Tabel 12 aangedui:

**Tabel 12 : Onderrigmodules se bydrae tot die kurrikulumgerigte essensies van onderrigleer**

ONDERRIGMODULES:	*Indeks uit7
Stel duidelike doelwitte vir die onderwyser met betrekking tot wat aan die leerlinge oorgedra moet word.	6.09
Help die onderwyser om sy/haar klasse sinvol af te wissel tussen direkte onderrig (bv. Lesings), groepwerk (b.v. gonsgroepies) en individuele werk.	5.95
Gee aanleiding tot die deeglike beplanning en aanbieding van lesse aangesien doelwitte en leeraktiwiteite reeds in die onderrigmodules uiteengesit is.	5.91
Dra by dat die leerplan gereeld opgradeer en aangepas kan word.	5.84

<b>ONDERRIGMODULES:</b>	<b>Indeks uit 7</b>
Se gebruik van 'n verskeidenheid onderwysmedia (bv. Teks, illustrasies en diagramme), dra by dat die leerlinge die inhoude interessant en sinvol ervaar.	5.84
Vergemaklik die onderwyser se taak om leerlinge se werk op 'n geldige wyse deurlopend te evalueer.	5.78
Dra by om basiese en lewensvaardighede by leerlinge te ontwikkel.	5.69
Stel onderwysers in staat om leerlinge bewus te maak en te prys vir hul vordering aangesien onderrigdoelwitte duidelik uiteengesit is.	5.68
Beperk 'idle time' in die klaskamer en lei gevolglik tot maksimale aanwending van onderrigtyd.	5.52
Help leerlinge om (deur die verskillende vraagtipies) probleemoplossing te bemeester.	5.52
Vergemaklik die keuse van geskikte evalueringswyses (bv. Deur die leiding wat gegee word in aksiewerkwoorde in die moduledoelwitte).	5.51
Leer leerlinge om op 'n verantwoordelike wyse te eksperimenteer (bv. Deur die uitwerk van duidelik geformuleerde vrae en opdragte).	5.47
Help onderwysers om sinvolle terugvoering te gee op leerlinge se antwoorde aangesien moontlike responsies van leerlinge beskikbaar is in onderrigmodules.	5.44
Vergemaklik onderwysers se taak om relevante en realistiese hoeveelheid tuiswerk aan leerlinge te gee aangesien voorgestelde leeraktiwiteite strook met doelwitte.	5.43
Is praktykgerig aangesien die inhoud leerlinge voorberei op die wêreld van werk.	5.40
Maak voorsiening vir individuele leerlinge se behoeftes en vermoëns (skrande sowel as stadiger leerlinge).	5.10
Bevorder 'n visie wat akademiese prestasie beklemtoon.	4.98

Uit bostaande tabel blyk dit duidelik dat onderrigmodules volgens respondente wel bydra tot effektiewe onderrigleer aangesien al die gemiddelde indekse groter as die middelpunt van die skaal, naamlik 4, is.

#### 4.4.5.2 Die mate waartoe onderrigmodules bydra tot Etos en Vennootskappe

Respondente is gevra om aan te dui in watter mate onderrigmodules bydra tot Etos en Vennootskappe - die kenmerkende manier van dinge doen in die skool (skoolkultuur) deur verhoudinge tussen personeellede. Die resultate, weergegee op 'n 7-punt skaal ( waar 1 = dra geensins by nie en 7 = dra grotendeels by ), word soos volg in Tabel 13 aangedui:

**Tabel 13 : Onderrigmodules se bydrae tot 'n positiewe etos en gesonde vennootskappe**

Dra geensins by nie <-----> Dra grotendeels by					
1%	3%	4%	14%	32%	36%
					9%

Sewe-en-sewentig persent van die respondente was van mening dat onderrigmodules grotendeels ( hoogste drie kategorieë ) bydra tot etos en vennootskappe. Die gemiddelde indeks was 5.19 uit 7.

Die bydrae van onderrigmodules tot elk van die 15 kurrikulumgerigte essensies van etos en vennootskappe, is deur 'n 7-punt skaal gemeet, waar \*1 = stem glad nie saam nie, en 7 = stem beslis saam. Die resultate is soos volg:

**Tabel 14 : Onderrigmodules se bydrae tot die kurrikulumgerigte essensies van etos en vennootskappe**

ONDERRIGMODULES:	*Indeks uit 7
Bevat take wat groepwerk en samewerking tussen leerlinge ontwikkel.	6.03
Stimuleer onderwysers om na vernuwing en afwisseling in die leerplan/kurrikulum te strewe.	5.77
Stel die onderwyser in staat om aansluiting te vind by en te eksperimenteer met bestaande sillabus.	5.69
Dien vir die onderwyser as 'n voorbeeld van kurrikulering sodat hy/sy self met vertroue verder kan kurrikuleer en verantwoordelikheid vir sy/haar kurrikulumbesluite kan neem.	5.68
Help ouers en onderwysers om leerlinge te ondersteun aangesien hulle presies weet watter doelwitte deur die leerlinge bereik moet word.	5.57
Is gebaseer op kundige en wetenskaplike data en die gebruik daarvan dui op onderwysers se bereidwilligheid om spesialiskennis in te win.	5.52



Stel verantwoordelikhede aan leerlinge wat by hulle ontwikkelingsvlak pas.	5.50
Help die skoolhoof om verandering op individuele-, organisatoriese-, en institusionele vlak teweeg te bring.	5.34
Bewerkstellig leerplan-kontinuiteit tussen primêre en naburige sekondêre skole indien albei van onderrigmodules gebruik maak.	5.30
Bevorder gesonde kompetisie tussen leerlinge aangesien leerlinge hul vordering aan doelwitte meet en nie teenoor die prestasie van klasmaats nie.	5.27
Lig ouers genoegsaam in oor wat die leerplan behels.	5.25
Maak dit vir ouers makliker om hulle opinie te lug oor hul kinders se vordering aangesien hulle weet wat die moduledoelwitte is.	5.19
Versterk die verbintenis tussen die skool en ouers aangesien die prosedures wat ter sprake is by die gebruik van onderrigmodules aan die ouers kommunikeer word.	5.04
Lei daartoe dat skoolhoofde hoë verwagtinge van onderwysers en leerlinge koester.	4.99
Hou die gemeenskap op hoogte van wat in die leerplan ingesluit is, en stel hulle in staat om insette te gee indien daar op leerplanverandering besluit word.	4.81

Dit blyk uit bostaande tabel dat elk van die essensies 'n indeks van 4 (die middelpunt van die 7-punt skaal) of hoër ontvang het. Daar kan gevolglik afgelei word dat respondente van mening was dat onderrigmodules wel bydra tot al die essensies van etos en vennootskappe. Respondente was veral van mening dat onderrigmodules take bevat wat groepwerk en samewerking tussen leerlinge ontwikkel ( 6.03 op 'n indeks van 7 ). Ander essensies wat volgens die respondente besonder bydra tot die ontwikkeling van die determinant etos en vennootskappe, kan soos volg opsommend beskryf word:

Onderrigmodules stimuleer onderwysers om na vernuwing en afwisseling in die kurrikulum te strewe, en stel hulle ook in staat om maklik aansluiting te vind by die bestaande sillabusverwagtings. Onderrigmodules dien ook as voorbeeld van kurrikulering sodat onderwysers self verder met vertroue kan kurrikuleer en dus self verantwoordelikheid vir hulle kurrikulumbesluite kan aanvaar. Respondente voel ook

sterk oor die insae wat onderrigmodules aan ouers bied, aangesien hulle daardeur presies weet watter doelwitte die leerlinge moet bereik. Ten slotte kan daar vermeld word dat die respondente sterk van mening is dat onderrigmodules verantwoordelikhede aan leerlinge bied wat by hulle ontwikkelingsvlak pas.

Onderrigmodules as 'n vorm van didaktiese kurrikulumateriaal kan dus van waarde wees tydens 'n proses van kurrikulumkonsultasie, aangesien dit wesenlik bydra tot die ontwikkeling van kurrikulumgerigte essensies by etos en vennootskappe as determinant.

#### 4.4.5.3 Die mate waartoe onderrigmodules bydra tot leierskap en bestuur

Die mate waartoe onderrigmodules volgens respondente bydra tot Leierskap en Bestuur ( personeellede gee deur dinamiese leierskap rigting aan ander wat die kurrikulum bestuur ) word in die onderstaande tabel ( Tabel 15 ) weergegee. 'n Sewe-punt skaal is gebruik waar 1 = dra geensins by nie en 7 = dra in 'n groot mate by.

**Tabel 15 : Onderrigmodules se bydrae tot die bevordering van leierskap en bestuur**

Dra geensins <-----> Dra grotendeels by					
2%	2%	2%	14%	35%	34%
					12%

Meer as 8 uit elke 10 respondente (81%) was van mening dat onderrigmodules wel grotendeels ( hoogste drie kategorieë ) bydra tot leierskap en bestuur. Die gemiddelde indeks was 5.27 uit 7.

Die bydrae van onderrigmodules tot elk van die 11 kurrikulumgerigte essensies van Leierskap en Bestuur, is deur 'n 7-punt skaal gemeet, waar \*1 = stem glad nie saam nie, en 7 = stem beslis saam. Die resultate word soos volg in Tabel 16 weergegee:

**Tabel 16 : Onderrigmodules se bydrae tot die kurrikulumgerigte essensies van leierskap en bestuur**

ONDERRIGMODULES:	* Indeks uit 7
Kan aangepas word namate daar veranderinge in leerbehoefes en ontwikkelingsvlakke van leerlinge plaasvind.	5.95
Skep 'n klimaat waarbinne onderwysers met vertroue kan eksperimenteer aangesien dit 'n voorbeeld van vakkurrikulering bied.	5.90
Bewerkstellig kurrikulumreglynigheid - m.a.w. daar is 'n duidelike verband tussen vakdoelstellings, onderrigdoelwitte, kurrikulum-inhoude en dit wat geëvalueer word.	5.76
Verleng kurrikuleringstyd aangesien onderwysers nie in 'n kort bestek van tyd 'n volle skoolkurrikulum hoef te ontwerp nie.	5.71



<b>ONDERRIGMODULES:</b>	<b>*Indeks uit 7</b>
Maak gebruikers bewus van nuwe ontwikkelinge en navorsing in leerplanaangeleenthede.	5.70
Is uitkomsgerig ontwerp (prestasie kan aan die hand van moduledoelwitte gemeet word) wat meebring dat die ontvangde kurrikulum maklik met die bedoelde kurrikulum vergelyk kan word.	5.66
Skep 'n organisasiesisteem waarbinne onderwysers hul eie inisiatiewe en talente kan uitleef.	5.62
Maak verskillende groeperings van leerlinge moontlik, byvoorbeeld om leerlinge in gekombineerde klasse gelyktydig met twee verskillende vakkurrikula te onderrig.	5.58
Maak opleiding van onderwysers makliker aangesien kurrikuleringsaksies aan die hand van funksionele kurrikulum gedoen word.	5.43
Bring mee dat skole kurrikulumverandering teen 'n beheersde tempo kan implementeer en verhoed dat leerplanne op 'n lukrake wyse verander word.	5.42
Se implementering dui daarop dat die skoolhoof erken dat daar terreine is waar die skool aan kurrikulumkennis ontbreek.	4.74

Dit blyk uit bostaande tabel dat onderrigmodules volgens respondente wel bydra tot leierskap en bestuur - al die stellings het 'n indeks van 4 of hoër op die 7-punt skaal ontvang.

Die besondere bydra van onderrigmodules tot die ontwikkeling van die meeste essensies by leierskap en bestuur, is baie opvallend. Respondente is dit eens dat modules vir onderwysers 'n geskikte klimaat vir die eksperimentering met nuwe kurrikulumgedagtes skep ( 5.9 uit 'n indeks van 7 ). Die respondente stem ook met groot redelikheid saam dat onderrigmodules kurrikulumreglynigheid help bewerkstellig ( die verband tussen vakdoelstellings, leerdoelwitte, kurrikuluminhoude en evalueringstake ). Die implementering van onderrigmodules dra ook volgens die respondente by tot die effektiewe benutting van tyd, aangesien dit kurrikulerings tyd vir onderwysers skep. Onderwysers hoef dus nie in 'n kort bestek van tyd 'n onrealistiese

groot gedeelte van die skoolkurrikulum te herontwerp nie.

Ten slotte was die respondente van mening dat twee items wat veral vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie van waarde kan wees, in 'n groot mate bydra tot die realisering van kurrikulumgerigte essensies by leierskap en bestuur as determinant:

Onderrigmodules maak gebruikers bewus van nuwe ontwikkelinge en navorsing oor leerplanaangeleenthede ( 5.7 uit 'n indeks van 7 ). Deur kurrikulumgebruikers bewus te maak van nuwe kurrikuluminnowerings, kan hulle later self deur 'n herontwerpproses by sodanige nuwe innoverings aansluiting vind. Innoverende kurrikulumgedagtes wat aanvanklik deur 'n proses van kurrikulumkonsultasie aan onderwysers bekend gemaak is, word dus na die ontbinding van die konsultasieproses in die vorm van 'n konsultasieproduk verder gevoer in die klaskamer. Omdat onderrigmodules uitkomsgerig ontwerp is, stel moduledoelwitte die kurrikulumgebruiker in staat om die effek van die ontvangde kurrikulum met die doelstellings van die bedoelde ( geskrewe ) kurrikulum te vergelyk. Hierdie aanduiding is vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie van besondere waarde, aangesien die raamwerk vir kurrikulumkonsultasie ( sien figuur 9, paragraaf 5.4.3 ) juis 'n bestuursproses aanmoedig met behulp waarvan die ontvangde kurrikulum met die bedoelde kurrikulum vergelyk kan word.

Dit wil voorkom asof onderrigmodules 'n groot rol speel tydens die konsultasieproses, waar daar beoog word om hoë-kwaliteit leierskap en bestuur te ontwikkel.

#### 4.4.5.4 Die mate waartoe onderrigmodules bydra tot verantwoorddoening

Respondente is gevra om aan te dui in watter mate onderrigmodules bydra tot Verantwoorddoening - die skep van strukture met behulp waarvan daar op 'n deursigtige wyse aan alle belanghebbendes by kurrikulumontwikkeling inspraak gegee kan word. Die resultate, aangedui op 'n 7-punt skaal (waar 1 = dra geensins by nie, en 7 = dra grotendeels by) word soos volg in tabel 17 aangedui:

**Tabel 17 : Onderrigmodules se bydrae tot verantwoorddoening**

Dra geensins < ----- > Dra grotendeels by nie by					
0%	2%	4%	13%	29%	42%
					10%

Een en tagtig persent van die respondente het aangedui dat onderrigmodules grotendeels ( hoogste drie kategorieë ) bydra tot verantwoorddoening. Die gemiddelde indeks was 5.38 uit 7.

Die bydrae van onderrigmodules op elk van die 17 kurrikulum gerigte essensies van verantwoorddoening, is deur 'n 7-punt skaal gemeet waar, \*1 = stem glad nie saam nie, en 7 = stem beslis saam. Die resultate verskyn in die onderstaande tabel 18:

**Tabel 18 : Onderrigmodules se bydrae tot kurrikulumgerigte essensies van verantwoorddoening**

ONDERRIGMODULES:	*Indeks uit 7
Plaas onderwysers op 'n ontwikkelingsbaan sodat hulle uiteindelik 'n stadium bereik waartydens hulle self uitnemende modules kan ontwerp.	5.83
Dui vir die klasonderwyser aan tot waar hy/sy met die kurrikulum gevorder het en dra daartoe by dat daaglikse beplanning sinvoller geskied.	5.80
Kan bydra dat kurrikulumverandering sistematies geskied.	5.71
Dui vir die personeel aan waar daar verdere ontwikkeling op die terrein van kurrikulumontwikkeling gedoen kan word.	5.63



<b>ONDERRIGMODULES:</b>	<b>*Indeks uit 7</b>
Stel 'n eenvormige onderrigbenadering voor waarbinne individuele onderrigstyle geakkomodeer kan word.	5.63
Gee aan die ouers 'n goeie idee van hoe die kurrikulum in die klaskamer verloop, en dus ook 'n geleentheid om sinvolle terugvoering aan die onderwysers te gee.	5.61
Is 'n intensionele opleidingsmetode met behulp waarvan die onderwyser daaglik blootgestel word aan kurrikulumvernuwing.	5.60
Vergemaklik die evaluering van die suksesvolle implementering van onderrigbeleid.	5.60
Kan met vrug aangewend word om die ouers in te lig oor nuwe vakbenaderings, aangesien die benadering op 'n funksionele manier aan hulle voorgehou kan word.	5.58
Bevat die meeste komponente van wetenskaplike vakkurrikulering.	5.52
Bied aan die eksterne evalueerder 'n verwysingsraamwerk waardeur evaluering op 'n geldige wyse kan geskied.	5.52
Stel die ouers en leerkragte in staat om die leerlinge se prestasie teenoor gestelde doelwitte te meet, sodat daar tydig voorstelle ter verbetering gedoen kan word.	5.52
Vergemaklik die monitering van kurrikulumverloop - bv. dit gee 'n duidelike aanduiding van die kurrikuluminhoud en die tydsbestek waarbinne dit moet plaasvind.	5.46
Bied die vakhoof 'n verwysingsraamwerk waardeur die implementering van die skoolbeleid geëvalueer kan word.	5.44
Se implementering dui daarop dat die ouers, onderwysers en leerlinge ernstig is oor skoolverbetering.	5.35
Help onderwysers om sinvolle insette te lewer tydens die formulering van 'n beleid vir die bestuursproses en -prosedures daarvan.	5.26
Kommunikeer die skoolvisie aan die skool- en breë gemeenskap.	5.03

Dit blyk uit bostaande tabel dat respondente van mening was dat onderrigmodules wel bydra tot verantwoorddoening. Al die essensies het 'n gemiddelde indeks van hoër as 5 uit 7 behaal. Die kernaflleiding wat uit die laasgenoemde resultaat gemaak kan word,

is dat onderrigmodules 'n proses van kurrikulumkonsultasie kan ondersteun om verantwoordelike kurrikulumontwikkeling te institusioneer.

Die respondente het met hulle responsies op die items in tabel 18 getoon dat onderrigmodules onderwysers gaandeweg met kurrikulumvaarighede kan bemagrig sodat hulle uiteindelik 'n hoë vlak van kurrikulumbekwaamheid kan verwerf en self verder as interne konsultante kan optree. Onderrigmodules bied genoegsame bestuursinformasie aan kurrikulumleiers sodat hulle effektief ingelig kan wees tot waar onderwysers die skoolkurrikulum op daardie stadium ontsluit het. Hierdie bestuursinformasie gee ook aan kurrikulumleiers 'n aanduiding van moontlike areas van personeelontwikkeling. Verantwoordelike kurrikulumontwikkeling geskied gewoonlik sistematies, en vanuit die vraelys kan daar ook afgelei word dat onderrigmodules beduidend hiertoe bydra.

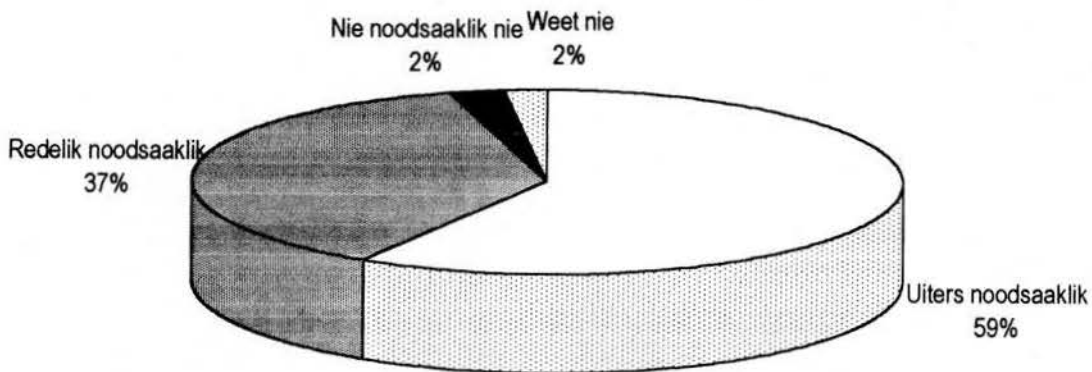
Respondente het beduidend saamgestem dat onderrigmodules geleentheid aan onderwysers bied om hulle eie onderwysstyle te implementeer, terwyl onderrigmodules ook eenvormigheid in terme van klasbestuur bewerkstellig. Eenvormigheid in klasbestuur kan weer bydrae tot die skep van 'n geordende leerklimaat in die skool, sodat leerlinge nie ontwig word indien hulle na 'n volgende standaard bevorder word nie. Onderrigmodules dra verder by tot verantwoordbare kurrikulumontwikkeling, aangesien dit aan die ouers idee bied van hoe die kurrikulum in die klaskamer verloop. Dit maak weer sinvolle terugvoering van die ouer aan die onderwysers moontlik.

Ten slotte kan daar afgelei word dat onderrigmodules 'n proses van kurrikulumkonsultasie kan ondersteun aangesien dit 'n eksplisiete metode is waarvolgens onderwysers in die klaskamer blootgestel word aan kurrikulumvernuwing. Sodoende dien onderrigmodules as opleidingsinstrument, wat weer 'n opleidingsproses ondersteun.

#### 4.4.5.5 Noodsaaklikheid van kurrikulumkonsultasie in toekomstige kurrikulumontwikkeling

Respondente is gevra om aan te dui hoe noodsaaklik kurrikulumkonsultasie, volgens hulle mening, in toekomstige kurrikulumontwikkeling gaan wees. Die resultate verskyn in die onderstaande grafiek.

**Figuur 9 :** Die noodsaaklikheid van kurrikulumkonsultasie in toekomstige kurrikulumontwikkeling



Volgens 96% van die respondente gaan kurrikulumkonsultasie noodsaaklik in toekomstige kurrikulumontwikkeling wees.

Onderwysers in skole wat onderrigmodules al langer as 3 jaar implementeer, was veral van mening dat kurrikulumkonsultasie baie belangrik in die toekoms gaan wees. Sien tabel 19 op volgende bladsy.



**Tabel 19 : Gebruikers van onderrigmodules se mening oor kurrikulumkonsultasie**

<b>NOODSAAKLIKHEID</b>	<b>IMPLEMENTERINGSPERIODE</b>	
	<b>&lt; 3 Jaar N = 114 %</b>	<b>3 Jaar + N = 91 %</b>
Uiters noodsaaklik	52	67
Redelik noodsaaklik	45	28
Nie noodsaaklik nie	2	1
Glad nie noodsaaklik nie / van min waarde	-	1
Weet nie / onseker	1	3

**( a ) Persone wat verantwoordelikheid moet neem vir die proses van kurrikulumkonsultasie**

Daar is aan respondente, wie aangedui het dat kurrikulumkonsultasie noodsaaklik gaan wees in toekomstige kurrikulumontwikkeling, gevra wie behoort, volgens hulle mening, verantwoordelik te wees vir die proses van kurrikulumkonsultasie. Die resultate verskyn in die onderstaande tabel ( tabel 20 ).

**Tabel 20 : Persone wat kurrikulumkonsultasie kan behartig**

<b>PERSONE</b>	<b>N = 205 * Totale</b>
Vakhoof	42
Vakadviseur	38
Eksterne konsultante (bv. Kurrikulumspesialiste)	33
Kurrikulumafdeling van die Onderwysdepartement	32
Skoolhoof	18
Ander	3

\*LET WEL: Hier word met totale in plaas van persentasie gewerk.

Twee en veertig respondente was van mening dat die onderskeie vakhoofde verantwoordelik moet wees vir die proses van kurrikulumkonsultasie.

Ander persone wat verantwoordelik moet wees, is vakadviseurs ( 38 ), eksterne konsultante ( 33 ) en die kurrikulumafdeling van die Onderwysdepartement ( 32 ).

Respondente was oor die algemeen nie ten gunste daarvan dat skoolhoofde die verantwoordelikheid op hulle moet neem nie ( 18 ).

**( b ) Tipe konsultasies noodsaaklik vir die effektiewe implementering van onderrigmodules**

Op die vraag watter tipe advies noodsaaklik is vir die effektiewe implementering van onderrigmodules, het respondente soos volg reageer:

**Tabel : 21 Tipes kurrikulumkonsultasie**

ADVIES OOR:	*INDEKS UIT 7
Deurlopende evalueringswyses	6.12
Dinamiese onderwysmetodes	5.92
Hoë- en laerorde denkvrae	5.87
Doelwitformulering	5.77
Klasbestuur van 'n modulêre kurrikulum- benadering	5.74
Skoolvisie- en missieformulering	5.39
Ouerinspraak in kurrikulumontwikkeling	4.45

\* 1 = Glad nie nodig nie, en 7 = Uiters noodsaaklik.

Soos blyk uit bogenoemde tabel ( tabel 21 ), word enige tipe advies wat kan lei tot die effektiewe implementering van onderrigmodules, as noodsaaklik geag (indekse hoër as 4 uit 7). Advies oor deurlopende evalueringswyses is veral uitgesonder as uiters noodsaaklik (indeks = 6.12)

#### **4.4.5.6 Effektiwiteit van die gebruik van onderrigmodules in die klaskamer**

Daar is aan respondente gevra hoe effektief hulle die gebruik van onderrigmodules in die klaskamer ervaar. 'n Sewe-punt skaal is gebruik, waar 1 = totaal oneffektief en 7 = uiters effektief aandui. Resultate verkyn in die onderstaande tabel ( tabel 22 ).



**Tabel 22 : Die bruikbaarheid van onderrigmodules**

Oneffektief < -----> Effektief						
1/2 %	1/2 %	4 %	7 %	16 %	43 %	29 %

Bykans 9 uit elke 10 respondente (88%) het aangedui dat die gebruik van onderrigmodules in die klaskamer baie effektief is ( hoogste 3 kategorieë ). Die gemiddelde indeks was 5.83 uit 7.

Die hoofdoelstelling van die ondersoek was om vas te stel in watter mate onderrigmodules bydra tot die ontwikkeling van die 60 geïdentifiseerde kurrikulumgerigte essensies.

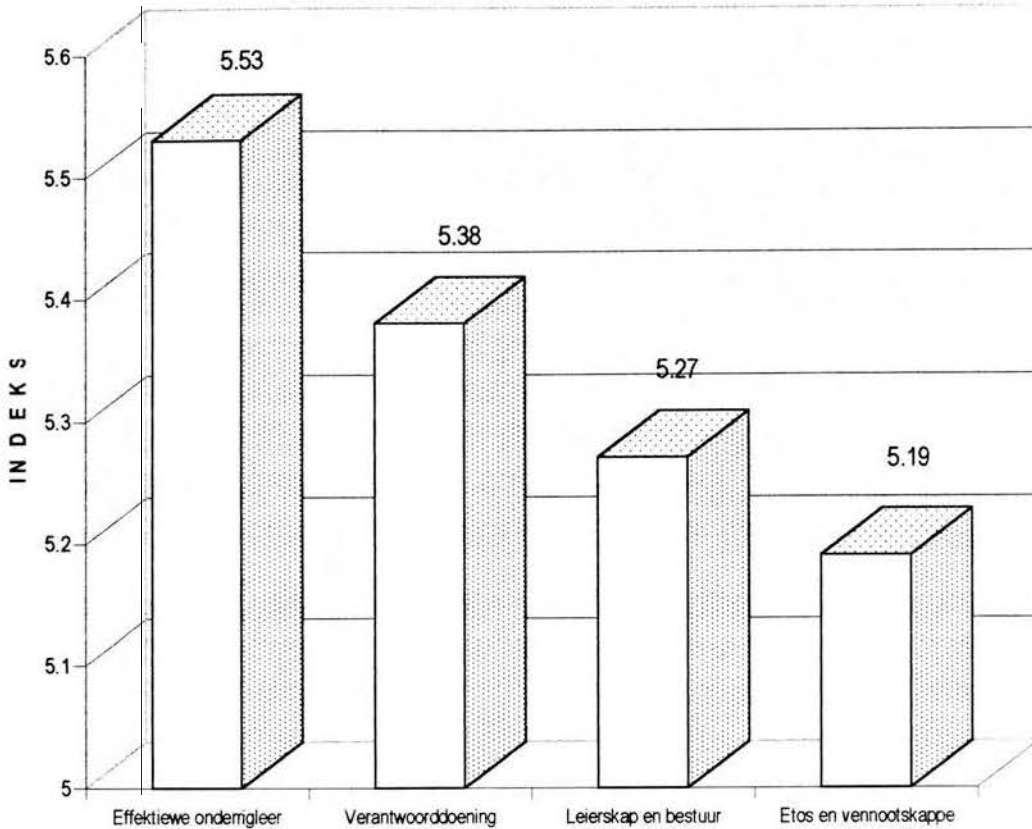
#### 4.5 SAMEVATTING

Die geweldige verskil in kurrikulumstandaarde wat tussen Suid - Afrikaanse primêre skole bestaan, kan moontlik reggestel kan word indien die kurrikulumgerigte essensies deur onderwysers ontwikkel kan word. Die ontwikkeling van die kurrikulumgerigte essensies sal ook 'n bepaalde rol kan speel in die ontwikkeling van ander skoolterreine wat in hierdie studie voorgehou is, te wete, onderrigleer, etos en vennootskappe , leierskap en bestuur en verantwoorddoening.

Die resultate dui daarop dat onderrigmodules wel bydra tot die ontwikkeling van al die kurrikulumgerigte essensies. Al die essensies het 'n indeks van meer as 4 uit 7 behaal.

Alhoewel onderrigmodules bydra tot die ontwikkeling van al die determinante van uitnemende skole, te wete onderrigleer, etos en vennootskappe, leierskap en bestuur asook verantwoorddoening, dra dit egter meer tot sekeres by. Die grafiek wat volg toon in watter mate onderrigmodules tot die kurrikulumgerigte essensies van elke breë determinant bydra:

**Figuur 10 : Die bydrae van onderrigmodules tot die ontwikkeling van die determinante van uitnemende primêre skole**



Soos blyk uit bostaande grafiek, is dit duidelik dat onderrigmodules veral bydra tot effektiewe **onderrigleer** (indeks = 5.53). Alhoewel dit ook bydra tot **etos en vennootskappe** (indeks = 5.19), is die bydrae tot die ontwikkeling daarvan minder.

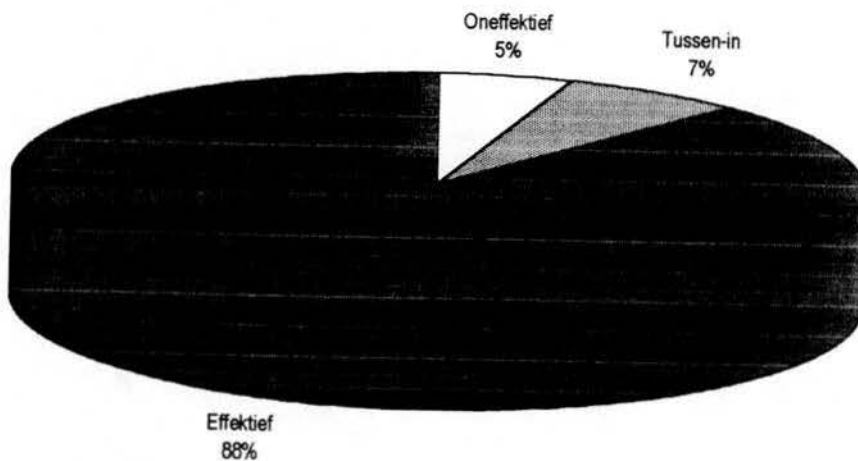
Dit blyk uit die resultate dat dié skole wat onderrigmodules reeds 'n geruime tyd implementeer, ietwat meer positief was oor die bydra daarvan as dié wat dit onlangs eers geïmplementeer het.

Kurrikulumkonsultasie is 'n noodsaaklike voorvereiste vir die effektiewe implementering van onderrigmodules. Dit moet verkieslik deur die vakhoof, vakadviseur, eksterne konsultante of deur die kurrikulumafdeling van die onderwysdepartement behartig word.

Enige advies wat mag lei tot effektiewe implementering van onderrigmodules is noodsaaklik, veral advies oor deurlopende evalueringswyses.

Die praktiese waarde van onderrigmodules vir die onderwyser en die leerling word baie hoog aangeslaan soos blyk uit die kwalitatiewe kommentaar van respondente en die onderwysers se evaluering van die effektiwiteit daarvan in die klaskamersituasie. Sien onderstaande grafiek.

**Figuur 11 : Die effektiwiteit van onderrigmodules**





Daar kan vermeld word dat daar heelwat ander afleidings gemaak kan word vanuit die beskikbare getabelleerde navorsingsresultate ( sien bylae B ).

'n Proses van kurrikulumkonsultasie beoog skoolontwikkeling op vier terreine, naamlik onderrigleer, etos en vennootskappe, leierskap en bestuur, asook verantwoorddoening. Die kernvraag wat egter in hierdie studie gevra word is of die gebruik van didaktiese kurrikulummateriaal tydens 'n konsultasieproses enigsins bydra tot die ontwikkeling van 'n primêre skool na die graad van uitnemendheid. Vanuit die beduidende bydrae wat onderrigmodules tot die ontwikkeling van die kurrikulumgerigte essensies speel, kan daar dus met redelikheid aanvaar word dat onderrigmodules tydens kurrikulumkonsultasie 'n dinamiese rol tydens die proses van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling kan speel.

In die volgende hoofstuk sal daar 'n raamwerk vir kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole uiteengesit word waarbinne onderrigmodules as ondersteuningsproduk vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie kan dien.

## HOOFSTUK 5

**‘n RAAMWERK VIR KURRIKULUMKONSULTASIE IN SUID-  
AFRIKAANSE PRIMÊRE SKOLE** 222 - 315

5.1	INLEIDING	222
5.2	DIE IMPLEMENTERING VAN KURRIKULUM-KONSULTASIE IN SUID - AFRIKAANSE PRIMÊRE SKOLE : ‘n BEDRYFSFUNDERING / RASIONAAL	223
5.2.1	Beginnels wat die Nasionale Kwalifikasieraamwerk begrend	223
5.2.2	Beginnels van kurrikulumontwikkeling	225
5.2.3	Kurrikulumgerigte essensies by uitnemende primêre skole	232
5.2.3.1	Die determinant : Onderrigleer	232
5.2.3.2	Die determinant : Etos en Vennootskappe	234
5.2.3.3	Die determinant : Leierskap en Bestuur	235
5.2.3.4	Die determinant : Verantwoorddoening	237
5.2.4	Samevatting	240
5.3	MIKPUNTE VAN KURRIKULUMKONSULTASIE IN SUID - AFRIKAANSE PRIMÊRE SKOLE	241
5.3.1	Inleiding	241
5.3.2	Kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole : Mikpunte	242
5.3.2.1	Inleiding	242
5.3.2.2	Mikpunte ten opsigte van die grondbeginnels van die NKR	242
5.3.2.3	Mikpunte ten opsigte van die grondbeginnels van kurrikulumontwikkeling	244
5.3.2.4	Mikpunte ten opsigte van kurrikulumgerigte essensies	245
( a )	Mikpunte ten opsigte van Onderrigleer	245
( b )	Mikpunte ten opsigte van Etos en Vennootskappe	246

( c )	Mikpunte ten opsigte van Leierskap en Bestuur	247
( d )	Mikpunte ten opsigte van Verantwoorddoening	249
5.3.3	Samevatting	251
5.4	'n RAAMWERK VIR KURRIKULUMKONSULTASIE IN SUID - AFRIKAANSE PRIMÊRE SKOLE	251
5.4.1	Inleiding	251
5.4.2	'n Werksdefinisie vir die proses van kurrikulumkonsultasie	253
5.4.3	'n Beskrywing van 'n raamwerk vir kurrikulumkonsultasie in Suid - Afrikaanse primêre skole	254
5.4.3.1	Uiteensetting van die breë werking	256
5.4.3.2	Konsultering vir die ontwikkeling van 'n uitkomsgerigte primêre skoolkurrikulum : Die makrovlak	259
( a )	Die ontwikkeling van 'n uitkomsgerigte kurrikulumvisie	259
( b )	Die ontwikkeling van 'n primêre skoolkurrikulummissie	265
( c )	Die ontwikkeling van 'n kurrikulumbeleid vir die implementering van 'n uitkomsgerigte primêre skoolkurrikulum	269
5.4.3.3	Samevatting	281
5.4.3.4	Konsultering vir die verdere ontwerp van 'n uitkomsgerigte primêre skoolkurrikulum : Die mesovlak	281
( a )	Inleiding	281
( b )	Die ontwikkeling van 'n vakvisie en 'n vakmissie	283
( c )	Die formulering van 'n vakrasionaal	284
( d )	Die ontwikkeling van eenheidstandaarde	288
( e )	Module - uitkomstes en Sertifiseringsraamwerke	290
( f )	Samevatting	297



<b>5.4.3.5</b>	<b>Konsultering vir die implementering van 'n uitkomsgerigte primêre skoolkurrikulum : Die mikrovlak</b>	<b>297</b>
<b>( a )</b>	<b>Inleiding</b>	<b>297</b>
<b>( b )</b>	<b>Kernaspekte by die implementering van 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering</b>	<b>299</b>
<b>( c )</b>	<b>Vickery (1988) se benadering tot uitkomsgerigte onderrigleer</b>	<b>300</b>
<b>( d )</b>	<b>Essensiële elemente van 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering</b>	<b>301</b>
<b>( e )</b>	<b>'n Kritiese evaluering van 'n modulêre kurrikulumbenadering teenoor Killen( 1996 ) se vereistes</b>	<b>302</b>
<b>( f )</b>	<b>Areas van kurrikulumkonsultasie op mikrovlak: Die dinamika van module-uitkomstes</b>	<b>305</b>
<b>5.5</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>314</b>

## HOOFSTUK 5

### **‘n RAAMWERK VIR KURRIKULUMKONSULTASIE IN SUID - AFRIKAANSE PRIMÊRE SKOLE**

#### 5.1 INLEIDING

Voortspruitend uit die vorige hoofstukke en die empiriese ondersoek blyk dit dat sekere bedryfsbeginsels geldigheid aan ‘n model vir kurrikulumkonsultasie in Suid - Afrikaanse primêre skole kan verleen. Die bedryfsbeginsels wat geldigheid aan ‘n proses van kurrikulumkonsultasie verleen, en wat dus kurrikulumkonsultasie begrond, is afgelei van:

- Die beginsels wat die ontwikkeling van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk rig;
- Sekere beginsels van kurrikulumontwikkeling; en
- Die kurrikulumgerigte essensies van uitnemende primêre skole.

Die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk en van kurrikulumontwikkeling, asook die kurrikulumgerigte essensies is vanuit ‘n literatuurstudie oor resente kurrikulumontwikkeling afgelei, terwyl die mate waartoe onderrigmodules bydra tot die ontwikkeling van die laasgenoemde essensies deur middel van ‘n empiriese vraelysondersoek bepaal is.

Hierdie bedryfsbeginsels dien as ‘n bedryfsfundering ( rasionaal ) vir kurrikulumkonsultasie in Suid- Afrikaanse primêre skole en sal vervolgens aan die orde gestel word. Die bedryfsbeginsels rig uiteindelik ‘n raamwerk vir kurrikulumkonsultasie, wat aan die einde van hierdie hoofstuk voorgestel word.

## 5.2 DIE IMPLEMENTERING VAN KURRIKULUMKONSULTASIE IN SUID - AFRIKAANSE PRIMÊRE SKOLE : 'n BEDRYFSFUNDERING / RASIONAAL

In die gedeelte wat volg, sal die bedryfsbeginsels in perspektief geplaas word sodat daar uiteindelik oorgegaan kan word tot die formulering van sekere mikpunte vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie in Suid - Afrikaanse primêre skole.

### 5.2.1 Beginsels wat die Nasionale Kwalifikasieraamwerk begrond

Soos wat reeds vermeld is in paragraaf 1.1, verskaf die ontwikkeling van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk 'n beweegrede vir die proses van kurrikulumkonsultasie in Suid - Afrikaanse primêre skole. Die grondmotief van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk is onder andere om aan leerders erkenning te gee vir vorige leer, ongeag waar sodanige leer geskied het. Om egter vorige leer op 'n verantwoordbare wyse te erken, verg kriteria waaraan sodanige kennis en vaardighede se betekenisvolheid geëvalueer kan word. Hierdie kriteria behoort gesoek te word in 'n **uitkomsgerigte kurrikulum**, aldus die Nasionale Kwalifikasieraamwerk. Die proses van kurrikulumkonsultasie help juis om 'n paradigmaverskuiwing van 'n **eksamengerigte onderrigstelsel** na 'n **uitkomsgerigte kurrikulum** te bewerkstellig. In 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering is daar noodwendig kriteria teenwoordig om die evaluering van bestaande , maar ook nuut verworwe kennis en vaardighede moontlik te maak. 'n Uitkomsgerigte kurrikulum ( wat deur 'n proses van kurrikulumkonsultasie voorgestel word ) met behulp waarvan leerders erkenning kan kry vir hulle bekwaamhede berus dan op die grondbeginsels van die **NKR**.

Met die beginsels van *integrasie* behoort 'n uitkomsgerigte kurrikulum kennis en vaardighede by leerders ontwikkel wat in ooreenstemming met akademiese- en beroepseise is. 'n Uitkomsgerigte kurrikulumbenadering wat die skielike aanpassings ten opsigte van ekonomies, sosiale en politieke eise kan akkommodeer, sal voldoen aan die beginsels van *relevansie*. Die leeruitkomstes wat in 'n uitkomsgerigte



kurrikulum ten doel gestel word, sal ook moet meeding met die standarde van leeruitkomstes in nasionale, en internasionale primêre skool kurrikula, en sodoende sal daar *geloofwaardigheid* aan sodanige uitkomstgerigte kurrikula verleen word. Die proses van kurrikulumkonsultasie behoort ook voorsiening te maak vir die *kwaliteitsbeginsel* by primêre skole deur 'n bestuursproses waarmee die kwaliteit van leerlewering gemonitor word, te implementeer.

Die kurrikulumbenadering wat tydens die proses van kurrikulumkonsultasie voorgestel word, behoort weer aan die beginsel van *legitimiteit* te voldoen deur alle onderwysers, ouers en leerlinge wat in die ontwikkelingsproses mag belangstel, inspraak te gee. Sodoende sal die konsultasieproses 'n verteenwoordigende proses word. 'n Kurrikulumbenadering wat aansluit by die vereistes van die **NKR**, behoort ook die *toegangsbeginnsel* te respekteer deurdat daar 'n werkswyse bestaan met behulp waarvan die intreevlak van 'n voornemende leerder vasgestel kan word deur die bepaling van sy/haar bekwaamheid in 'n sekere vakgebied op 'n gegewe tydstip. Leerders wat uitkomstgerigte kurrikula volg, moet noodwendig ervaar dat die moeilikheidsgraad van die kurrikuluminhoud toeneem soos wat hulle vorder. Die proses van kurrikulumkonsultasie sal dus die beginsel van *vordering* by die ontwikkelaars van uitkomstgerigte kurrikula moet aanmoedig. Uitkomstgerigte kurrikula vereis 'n verantwoordbare metode van verslagdoening sodat die uitkomstes wat deur leerders bereik is, herken en erken kan word indien só 'n leerder van klas, standaard of skool verander. Die beginsel wat hier van toepassing is, is die beginsel van *beweegbaarheid*, en dus ook 'n beginsel wat deur die konsultasieproses gehandhaaf moet word. Die **NKR** vereis dat opvoeders leerders met behulp van 'n geldige waardebepalingsstelsel op 'n sekere ontwikkelingsvlak, wat reglynig met hulle bekwaamhede is, moet kan plaas. In hierdie verband behoort die proses van kurrikulumkonsultasie te verseker dat uitkomstgerigte kurrikula kredietgebaseer is om sodoende aansluiting te vind by die *erkenning van vorige leer* as beginsel. 'n Ander vereiste van die **NKR** is dat die kurrikulumstandaard voorturend gemonitor moet word deur almal wat in só 'n proses mag belangstel. Deur die beginsel van *inspraak* behoort 'n proses van kurrikulumkonsultasie dan aan belanghebbendes soos

vakadviseurs, onderrigleiers op skoolvlak, onderwysers, ouers en leerlinge die geleentheid te bied om insette ter verbetering van die bestaande kurrikulum te lewer. Met die beginsel van *gelyke geleentheid* word daar bedoel dat leerders in staat gestel moet word om teen hulle eie tempo's te vorder volgens hulle omstandighede en bekwaamhede.

### 5.2.2 Beginsels van kurrikulumontwikkeling

'n Proses van kurrikulumkonsultasie sal noodwendig gerig word deur sekere beginsels van kurrikulumontwikkeling. Die kurrikulumbeginsels wat in hierdie studie gebruik word om die konsultasieproses te fundeer, is afgelei van Jordaan ( 1989 : 375 - 378 ), Hill ( 1977 : 6,7 ), Oliva ( 1988 : 31 - 47 ) en Carl ( 1995 : 68 - 70 ) se beginsels vir kurrikulumontwikkeling, en ook van die Nasionale Departement van Onderwys se besprekingsdokument getiteld “ **Curriculum Framework For General And Further Education and Training** ” ( Julie 1996 : 6 - 8 ).

Nie al die bogenoemde skrywers se kurrikulumbeginsels is in aanmerking geneem nie, maar daar is eerder besluit op daardie beginsels wat op 'n uitkomsgerigte kurrikulum van toepassing gemaak kan word:

Kurrikulumkundiges behoort landwyd op 'n *gekoördineerde* basis relevante inligting in verband met kurrikulumsake in te samel sodat hierdie inligting tot voordeel van die onderwysdepartemente en opleidingsinstansies gebruik kan word. Met die beginsel van *eenheid in verskeidenheid* behoort elke skool sy eiesoortige uitkomsgerigte kurrikula te kan ontwikkel, maar dit moet onderworpe wees aan sekere minimum vereiste om 'n gelyke standaard te verseker ( Jordaan 1989 : 375 - 378 ). 'n Proses van kurrikulumkonsultasie kan dus bydra tot die handhawing van die beginsels van koördinering deur 'n benadering te volg wat die koördinering van primêre skole se uitkomsgerigte kurrikula moontlik maak. Alhoewel skole hulle eiesoortige kurrikula ontwikkel, is die kerngedagte van uitkomsgerigte kurrikula tog só dat leerders van een skool na 'n ander moet kan beweeg met die minimum ontwrigting. Die beginsel van



eenheid in verskeidenheid skep dus vir die proses van kurrikulumkonsultasie die uitdaging om 'n benadering te volg wat voorsiening maak vir 'n **uitkomsgerigte kernkurrikulum** wat die minimum vereiste vir skole se eiesoortige uitkomsgerigte kurrikula neerlê.

Twee ander kurrikulumbeginsels wat meehelp om 'n proses van kurrikulumkonsultasie te begrond, is dié van Hill ( 1977 : 6 ; 1989 : 5 - 7 ) en Van der Merwe ( 1992 : 147 ). Die toepassing van die beginsel van *kontinuiteit* sal verseker dat:

- Kurrikulumontwikkeling as 'n ononderbroke, samehangende aangeleentheid hanteer word;
- Die bestaande kurrikulum voorturend, maar op 'n sinvolle en gekoördineerde wyse verander om by die eise van die wêreld van werk aansluiting te vind;
- Die eindpuntgebruiker ( die leerder ) nie deur 'n proses van personeelwisseling, waar die kurrikulum nou deur 'n nuwe onderwyser ontsluit word, benadeel word nie; en dat
- Daar 'n sinvolle samehang sal wees tussen die kurrikulum van gister en van vandag.

Hill ( 1989 : 5 -7 ) se beginsel van *rigtinggewende beheer* wat in Carl ( 1995 : 70 - 71 ) bekend staan as die beginsel van *effektiewe leierskap* bepleit die rol wat kundiges in verteenwoordigende komitees het ten opsigte van vakdidaktiek, praktiese onderwys, navorsingskunde en kurrikulumkunde. Kurrikulumkonsultasie sal dit dus noodwendig as mikpunt stel om die peil van kurrikulumkunde onder kurrikulumgebruikers verder te ontwikkel sodat hulle uiteindelik kurrikulumbekwaam is om self verder leiding te neem in die ontwikkeling van uitkomsgerigte primêre skoolkurrikula.

Oliva ( 1988 : 31 - 47 ) se beginsels vir kurrikulumontwikkeling kan ook aangewend word om die proses van kurrikulumkonsultasie te begrond. Volgens hom is *verandering* onafwendbaar aangesien dit deur verandering is dat lewe groei en ontwikkel. Die proses van kurrikulumkonsultasie kan dus hierdie beginsel vrugbaar



aanwend in die sin dat verandering noodsaaklik is vir kurrikulumverbetering. Kurrikulumkonsultante behoort ook bewus te wees van die kragte wat werksaam is en die invloede wat aan die orde van die dag is, aangesien kurrikulumontwikkeling daardeur geraak word. Só 'n aanslag sal aansluiting vind by die beginsel dat *'n kurrikulum nie net die betrokke tydsgewrig waarin dit ontstaan reflekteer nie, maar dat dit ook die produk daarvan is*. Dit wil ook voorkom asof ouer inhoude en bestaande kurrikuleringswerk vir die proses van kurrikulumkonsultasie van groot waarde kan wees, aangesien die beskouing van ouer kurrikula dikwels tot nuwe perspektiewe kan lei. Ouer inhoude in die vak Geskiedenis kan byvoorbeeld vanuit 'n ander oogpunt beskou word, veral in die geval van resente sillabusse, waar hierdie vak meer vaardigheidsgeoriënteerd voorgestel word. Die relevansie en die belangrikheid van ouer inhoude gaan dus nie noodwendig verlore sodra meer resente veranderinge plaasvind nie. Oliva ( 1988 : 31 - 47 ) formuleer hierdie kurrikulumbeginsel soos volg : *Kurrikulumverandering wat op 'n vroeëre tydstip gemaak is, kan voortbestaan saam met veranderinge wat later aangebring is*. 'n Ander kurrikulumbeginsel wat kan bydra tot die begronding van kurrikulumkonsultasie, is dat *kurrikulumontwikkeling die resultaat of die gevolg van veranderinge wat in mense plaasvind*, is. Aangesien dit die onderwysers is wat uiteindelik die kurrikulum in die klaskamer implementeer, is dit hulle wat verander moet word. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie behoort dus gepaard te gaan met 'n bemagtigingsproses waartydens daar by onderwysers groei ten opsigte van kurrikuleringsvaardighede plaasvind. *Kurrikulumontwikkeling word ook beïnvloed deur die koöperatiewe poging van groepe*, en daarom is dit wenslik dat 'n proses van kurrikulumkonsultasie groepsbetrokkenheid by die kurrikuleringsproses sal aanmoedig. Die kurrikulumbenadering wat in die konsultasieproses benut word, moet egter ook die potensiaal toon vir individuele kurrikulering, aangesien sulke inisiatiewe dikwels tot 'n besondere dinamika lei. Groeplede beïnvloed mekaar ook normaalweg sodanig, dat hulle mekaar motiveer om te verander en verandering te aanvaar. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie dien 'n besondere doel, naamlik om onderwysers in staat te stel om self verder deel te wees van dinamiese kurrikulumontwikkeling.

Daarom kan dit aanvaar word dat kurrikulumkonsultasie die beginsel dat *kurrikulumontwikkeling 'n nimmereindige proses* is, moet toepas. Aanvanklik word die skoolkurrikulum swaar gerugsteun deur die kurrikulumkonsultant, maar gaandeweg, soos wat die onderwysers meer kurrikulumbekwaam word, word die verdere ontwikkeling van die skoolkurrikulum deur die onderwysers behartig. Daar sal ook in ag geneem word dat kurrikulumontwikkeling *'n besluitnemingsproses* is. Besluite rakende skooldoelstellings, inhoude en metodes, media en evalueringsbenaderings, sal aan die orde van die dag wees, en hierdie besluite sal noodwendig die kwaliteit van die kurrikulum beïnvloed. Kurrikulumkonsultasie sal dus volgens hierdie beginsel beoog om die graad van kurrikulumkunde onder onderwysers te bevorder sodat hulle besluite op deeglik verantwoordbare kurrikulumkennis sal berus. *Kurrikulumontwikkeling behoort 'n omvattende proses te behels*. Inhoude kan nie sommer net verwyder en met ander vervang word, sonder dat die impak van die herontwerpe nie deeglik in oënskou geneem is nie. Selfs die energievlak en die tyd wat onderwysers tot hulle beskikking het, moet oorweeg word. Kurrikulumkonsultasie behoort dus die bemaatiging van onderwysers as 'n omvattende proses te hanteer en telkens die wye invloed van die proses in oënskou te neem. *Kurrikulumontwikkeling verg ook 'n sistematiese proses*, en die kurrikulumbenadering wat deur die konsultasieproses voorgestel word, sal voorsiening moet maak vir kurrikuleringsrolle vir verskillende kurrikulumfunksionarisse op verskillende kurrikuleringsvlakke binne die skool. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie behoort die bestaande skoolkurrikulum en al die insette wat gelewer is, te respekteer deur die volgende kurrikulumbeginsel te erken: *Kurrikulumontwikkeling begin waar die kurrikulum is*. Elke skool het inherent 'n kurrikulumbenadering wat toegepas word met bepaalde beskouings van die kurrikulum. Daarom kan vorige pogings nie sommer net summier verwerp word nie, maar is dit noodsaaklik om hulle in oorweging te neem.

Carl ( 1995 : 68 - 70 ) se kurrikulumbeginsels hang ten nouste saam met dié van Oliva. Indien 'n proses van kurrikulumkonsultasie op 'n gefundeerde basis aangebied word, behoort die volgende kurrikulumbeginsels daarin identifiseerbaar wees:



- Doelmatigheid;
- 'n Verantwoordbare kurrikulumteorie;
- Planmatigheid;
- Effektiewe deurlopende kurrikulumgerigte en leerlinggerigte evaluering;
- Effektiewe leierskap;
- 'n bepaalde vlak van kurrikulumkunde;
- Doelmatige leer;
- Individueering en propedeutiese waarde;
- Normoriëntering; asook
- Toepaslike opvoedkundige beginsels vir leer.

Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding ( soos aangehaal uit **Curriculum Framework For General and Further Education and Training** Julie 1996 : 6-8 ) het vier ander beginsels neergelê wat gebruik kan word om 'n proses van kurrikulumkonsultasie verder te begrond.

Volgens die beginsel van *deelname en eienaarskap* behoort onderwys en opleiding die gesamentlike verantwoordelikheid van die staat, die gemeenskap en die privaatsektor te wees. 'n Gesonde verhouding tussen die staat en die ouergemeenskap is deurslaggewend om 'n kultuur van lewenslange leer te kweek. Onderwysers behoort belangrike rolspelers in die proses van kurrikulumontwikkeling, insluitend leermateriaalontwikkeling, te wees, terwyl werkgewers weer 'n belangrike funksie het om kurrikulumontwikkelaars te adviseer aangaande vereiste kurrikuluminhoude om leerders sinvol voor te berei vir die volwasse lewe, insluitend die wêreld van werk. Onderwys en Opleiding behoort dus sensitief te wees vir die behoeftes en die verandering van die breë gemeenskap.

Die beginsel van *deursigtigheid en verantwoordbaarheid* vereis dat kurrikulumontwikkeling 'n deursigtige proses moet wees wat gekenmerk word aan inspraak deur die gemeenskap. Hierdie beginsel propageer 'n kurrikulumtransformasieproses waarvolgens skoolkurrikula tydig aangepas kan word volgens die



resultate van kurrikulumnavoring en voorturende kurrikulumevaluering.

Die kurrikulumbeginsel van *bekostigbaarheid, volhoubaarheid en kapasiteitsontwikkeling* is dinamies en impliseer die volgende:

- Dat die bevindings van kurrikulumnavoring en ander loodsprojekte toegepas moet word in die proses van kurrikulumontwikkeling, maar dat daar geprioritiseer word ten opsigte van kurrikulumbehoefes wat tans aan die orde is;
- Kurrikulumbehoefes wat tans aan die orde is, is:
  - Om die standaard van onderrigleer in minderbevoorregte provinsies se primêre skole te verbeter;
  - Om nuwe onderwystegnologieë ten opsigte van verbeterde metodes van leerlewering te benut; asook
  - Die identifisering van metodes van dinamiese kurrikulumontwikkeling wat kan lei tot kostebesparing.
- Dat die sukses van dinamiese kurrikulumontwikkeling bepaal sal word deur die noue samehang tussen kurrikulumontwikkeling, onderwyseropleiding ( **INSET** sowel as **PRESET** ) en gemeenskapsontwikkeling;
- Dat alle individue wat 'n rol in kurrikulumontwikkeling speel, toepaslike kurrikulumbekwaamheid sal verwerf ten einde te verseker dat betekenisvolle bydraes tydens die proses van kurrikulumontwikkeling gelewer sal word; en
- Dat die staat onderwysers moet inlig oor nuwe kurrikuluminisiatiewe aangesien hulle daarvan afhanklik is om leerprogramme effektief in die klaskamers te ontsluit.

Die beginsel van *samehang* dui daarop aan dat 'n proses van kurrikulumontwikkeling nie in afsondering met die ontwikkeling van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk moet

geskied nie. Die ontwikkeling van 'n kurrikulumraamwerk, dokumente wat kurrikuleerders van nasionale riglyne voorsien, asook die ontwikkeling van leerprogramme, behoort gesamentlik te geskied en behoort ook deur dieselfde beginsels en waardes, doelstellings en doelwitte gerig te word. Dit is ook noodsaaklik dat die laasgenoemde inisiatiewe deur dieselfde geheerliggame gemonitor moet word.

Om dus aansluiting te vind by die beginsels wat deur Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (1995) vereis word, behoort 'n proses van kurrikulumkonsultasie:

- Samewerking tussen die staat, die gemeenskap en die privaatsektor aan te moedig ten einde 'n kultuur van lewenslange leer te help ontwikkel;
- Onderwysers in primêre skole betrokke te maak by die ontwikkeling van leermateriaal;
- Inspraak aan werkgewers te bied sodat sinvolle kurrikuluminhoude wat leerders help voorberei vir die volwasse lewe insluitend die wêreld van werk, geïdentifiseer kan word;
- Kurrikulumtransformasie aan te wakker deur die resultate van kurrikulumnavoring en deurlopende kurrikulumevaluering by bestaande en ontwikkelende kurrikulumontwerpe by te bring;
- Die onderrigleerstandaard in minderbevoorregte provinsies se primêre skole help verbeter;
- Onderwystegnologieë ten opsigte van verbeterde metodes van leerlewering te benut;
- Kurrikulumontwerpe voor te stel wat uiteindelik tot kostebesparing sal lei;
- Sinsamehang tussen onderwyseropleiding, gemeenskapsontwikkeling en kurrikulumontwikkeling te bewerkstellig;
- Onderwysers in staat te stel om hulle rol as primêre kurrikulumagente effektief te kan vervul deur hulle kurrikulumvaardighede verder te help ontwikkel;
- Onderwysers in te lig oor nuwe kurrikuluminisiatiewe; en
- Snoering te bewerkstellig tussen die Nasionale Kwalifikasieraamwerk en die proses van kurrikulumontwikkeling.

### 5.2.3 Kurrikulumgerigte essensies by uitnemende primêre skole

In die vorige hoofstuk het dit vanuit die literatuur geblyk dat die determinante van uitnemende primêre skole, te wete **onderrigleer, etos en vennootskappe, leierskap en bestuur en verantwoorddoening** sekere essensies as aanwysers van uitnemendheid bied. Dit is deur die verdere ontwikkeling van hierdie essensies, dat primêre skole kan aanspraak maak op 'n graad van uitnemendheid. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie beoog egter die ontwikkeling van daardie essensies wat kurrikulumverbetering ten doel het, en daarom is daar sekere **kurrikulumessensies** geïdentifiseer wat ook kan meehelp om die konsultasieproses te rig.

Die empiriese ondersoek verskaf juis 'n bevestiging dat 'n proses van kurrikulumkonsultasie beduidend bydra tot die ontwikkeling van die kurrikulumgerigte essensies ( kyk paragraaf 4.3 ). Wat hier volg, is 'n kort toeligting van die essensies en die rol wat kurrikulumkonsultasie in die ontwikkeling daarvan kan speel.

#### 5.2.3.1 Die determinant : Onderrigleer

Die eerste kurrikulumgerigte essensie, te wete **Onderrigleer** vereis dat skole in hulle visie akademiese prestasie sal beklemtoon. Kurrikulumkonsultasie behoort onderwysers dus in staat te stel om leeraktiwiteite te ontwerp waarmee leerlinge hulle feite kreatief kan beheer. 'n Uitkomstgerigte kurrikulum behoort meetbare doelwitte in te sluit sodat deurlopende evaluering aan die hand van geldige kriteria gedoen kan word. Die konsultasieproses behoort ook onderwysers te voorsien van gekurrikuleerde inhoud, sodat hulle 'n voorbeeld het om na te verwys indien hulle tydens eie kurrikuleringswerk begeleiding nodig. 'n Uitnemende primêre skoolkurrikulum sluit die ontwikkeling van basiese- en lewensvaardighede in wat gedek word deur 'n verskeidenheid van leerareas. In uitnemende primêre skole word sloertyd ( “ **idle time** ” ) in die klaskamers beperk sodat leerkragte en leerlinge vir 'n maksimum tyd van 'n periode by onderrigleer betrokke is.



Direkte onderrigmetodes ( byvoorbeeld lesings ), behoort afgewissel te word deur die gebruik van groepmetodes ( byvoorbeeld gongsgroepies, paneelbesprekings en sindikaatgroepmetodes ) en individuele werksmetodes. 'n Proses van kurrikulum konsultasie behoort 'n kurrikulumbenadering voor te stel waarvolgens onderwysers meer tyd aan die beplanning en die aanbieding van lesse kan wy. Kurrikulumherontwerp behoort dus nie oormatige druk op onderwysers se tyd te plaas nie. 'n Kurrikulumontwerp wat voorsiening maak vir die meeste leerlinge se behoeftes en vermoëns, moet deur 'n proses van kurrikulumkonsultasie geïmplementeer te word sodat onderwysers tyd kan hê om leeraktiwiteite vir die skander en die stadiger leerlinge te ontwerp.

'n Kreatiewe beheersing van feitekennis impliseer dat die leerlinge hoë- en laerorde denke sal inspan. Dit vereis van die konsultasieproses 'n kurrikulumontwerp wat leerlinge deur verskillende vraagtypes uitdaag om responsies op verskillende denkvlakke te toon. Leerlinge wat deel het aan uitnemende onderrigleer kry die geleentheid om op sinvolle wyses en op hulle eie ontwikkelingsvlakke navorsing te doen deurdat hulle aan die hand van goed geformuleerde vrae en opdragte inligting versamel en organiseer. Die kurrikulumontwerp maak dit vir onderwysers makliker om relevante tuiswerk aan leerlinge te gee.

Uitkomstgerigte kurrikula word gekenmerk deur 'n proses van deurlopende evaluering. Aangesien geldige deurlopende evaluering gepaard gaan met die toepassing van kriteria op 'n daaglikse basis, moet 'n proses van kurrikulumkonsultasie 'n evalueringsproses voorstel wat nie onnodige administrasie deur onderwysers verg nie - hulle behoort eerder te ervaar dat die kurrikulumverandering lei tot korter, maar meer effektiewe metodes om uitnemende onderrigleer te bewerkstellig. Hier kan die aksiewerkwoorde in geoperasionaliseerde doelwitte in 'n uitkomstgerigte kurrikulumbenadering die keuse van toepaslike evalueringstrategieë aansienlik vergemaklik. Effektiewe onderwysers ontleed die responsies wat leerlinge op gestelde doelwitte in 'n uitkomstgerigte kurrikulumbenadering toon en sodoende kan sinvolle voorstelle aan leerlinge gegee word oor hulle ontwikkeling van sekere bekwaamhede.

In 'n uitnemende skoolkurrikulum word die leerinhoud op 'n verskeidenheid van metodes aan leerlinge ontsluit ( byvoorbeeld deur teks, illustrasies, diagramme, geheuekaarte, hoë- en laerorde denkvrae - en opdragte ) sodat leerders die inhoud interessant en betekenisvol kan beleef.

#### **5.2.3.2 Die determinant : Etos en Vennootskappe**

In 'n ideale kurrikuleringsklimaat word onderwysers toegelaat om binne grense te eksperimenteer. Die benadering wat deur 'n proses van kurrikulumkonsultasieproses gevolg word, ondersteun egter die onderwyser om nuwe kurrikuluminisiatiewe by die bestaande kurrikuluminhoud te laat aansluiting vind. 'n Vertrouensverhouding word tussen die ouers, onderwysers en die leerlinge geskep deurdat leeruitsette 'n duidelike afbakening is van die vereiste bekwaamhede wat die leerlinge moet ontwikkel. Hierdie beginsel sluit aan by die visie van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk van **lewenslange leer**, aangesien die ouer deur die gespesifiseerde leeruitsette in 'n uitkomsgerigte benadering doelmatig tot die onderrigproses kan toetree. Onderwysers behoort voortdurend deur innoverende kurrikulumgedagtes gestimuleer te word sodat hulle gaandeweg die sin van kurrikulumontwikkeling kan insien. Die konsultasieproses behoort ook 'n praktiese vertrekpunt aan onderwysers te bied sodat hulle met vertroue verder kan eksperimenteer. Leerlinge wil graag self ervaar dat hulle verantwoordelik gemaak word vir die afhandeling van sekere take en opdragte. Die kurrikulumbenadering wat deur die konsultasieproses voorgestel word, behoort dus leergeleenthede aan leerders te bied wat by hulle ontwikkelingsvlak pas. Indien gereelde groepwerk aan die orde van die dag is, sal samewerking tussen leerlinge bevorder word, en sal hulle respek vir hulle maats se standpunte ontwikkel. Uitkomsgerigte kurrikula bevorder gesonde kompetisie deurdat leerlinge eerder hulle vordering aan die realisering van doelwitte meet, as om hulle sukses teenoor die prestasie van hulle klasmaats te meet. Ouers word ook met uitkomsgerigte kurrikula in staat gestel om sinvolle terugvoering te gee, aangesien hulle die kwaliteit van die leerlinge se responsies met behulp van die doelwitte kan bepaal.



'n Ander uitdaging wat aan 'n proses van kurrikulumkonsultasie gebied word, is dat ouers ingelig moet word oor die skooldoelstellings en die kurrikulumprogram. Kurrikulumkonsultasie behoort dus gekenmerk te word deur die implementering van 'n fase waartydens die ouergemeenskap deeglik ingelig word oor die kurrikulumverandering. Indien daar kurrikuluminnowering binne primêre skole plaasvind, sal dit wenslik wees om deur 'n proses van kurrikulumkonsultasie sekere knoopstrukture tussen plaaslike sekondêre en primêre skole te skep, sodat gesamentlike kurrikulumbepanning die aansluiting van graad 7 leerlinge by graad 8 sal vergemaklik.

### **5.2.3.3 Die determinant : Leierskap en Bestuur**

In uitnemende primêre skole, toon die onderwysers 'n sterk verbintenis met die ouergemeenskap. Indien onderwysers die ouers voortdurend inlig oor die proses en die prosedures van die kurrikulumbenadering wat in die skool gevolg word, sal dit bydra tot die ontwikkeling van hierdie kurrikulumgerigte essensie. Die skoolhoofde behoort hoë verwagtinge by leerlinge en by onderwysers te skep. Hierdie essensie bring 'n proses van kurrikulumkonsultasie noodwendig voor die uitdaging te staan dat onderwysers bemaatig moet word om suksesvolle kurrikulumvernuwing te kan implementeer. Dit het ook 'n implikasie vir die leerlinge, aangesien dit hulle is wat uiteindelik in die klaskamer deur die kurrikulumverandering geraak word.

'n Proses van kurrikulumkonsultasie sal dus 'n dissemineringstrategie moet voorstel om ook die leerders ten opsigte van die kurrikulumverandering in te lig en gereed te maak. In uitnemende primêre skole toon die onderwysers inisiatief en daarmee saam verantwoordelikheid vir die besluite wat hulle neem. Indien onderwysers se kurrikulumbekwaamheid dus deur 'n proses van kurrikulumkonsultasie ontwikkel kan word, sal hulle die gevolge van hulle kurrikulumbesluite tot 'n groot mate kan antisipeer en dus die kurrikuleringsproses op 'n verantwoordbare wyse kan voltrek. Waar kurrikulumkennis ontbreek, behoort daar 'n bereidwilligheid onder onderwysers te heers dat sodanige kurrikulumkunde ingewin kan word van kurrikulumspecialiste.



Die inwin van kurrikulumkennis behoort dus nie as 'n bedreiging nie, maar as 'n metode van selfontwikkeling gesien te word.

'n Uitkomsgerigte kurrikulum sal ook verandering op individuele-, organisatoriese-, en institusionele vlak teweeg bring. Nuwe kurrikulumprosesse sal 'n behoefte aan nuwe strukture en funksionariese op al die genoemde vlakke laat ontstaan, en dus behoort 'n proses van kurrikulumkonsultasie hierdie implikasie onder die aandag van kurrikulumgebruikers in primêre skole te bring.

Wanneer daar op 'n kurrikuluminisiatief besluit word, behoort die gemeenskap se waardes en normes in gedagte gehou te word. Elke gemeenskap het 'n besondere verstaan van leer, en die kurrikulumbenadering wat deur 'n konsultasieproses voorgestel word, sal op 'n besondere wyse moet bydra tot die positiewe beïnvloeding van die gemeenskap sodat daar by hulle 'n geldige verstaan van leer kan ontwikkel. Te veel kurrikulumverandering oor 'n kort bestek van tyd behoort vermy te word, en die konsultasieproses behoort dus strategieë voor te stel wat onderwysers in staat stel om in 'n positiewe klimaat aan kurrikulumontwikkeling deel te neem.

Die gereedmaking van onderwysers vir die implementering van 'n uitkomsgerigte kurrikulum sal dinamiese personeelontwikkeling verg, en indien kurrikulumkonsultante die kurrikulum-in-funksie as verwysingsraamwerk aanwend, kan onderwysers kurrikulumontwikkeling meer sinvol ervaar. Die implementering van die nuwe kurrikuluminisiatief, behels ook die skep van 'n geskikte organisasiestruktuur waarin individuele bydraes gekoördineer kan word met vakspaninisiatiewe sodat daar op 'n gefokusde manier na die skoolvisie gestreef kan word. Individuele bydraes behoort dus uiteindelik tot voordeel van die vakspan in sy geheel aangewend te word. Dit is goeie praktyk om op die hoogte te bly van resente kurrikulumnavoring, en indien onderwysers voortdurend daarvoor op die hoogte gehou word, kan hulle die kwaliteit en die relevansie van hul eie kurrikulering op 'n geldige wyse evalueer. Kurrikulumverandering behoort met 'n sekere doel voor oë geïmplementeer te word, en die sukses daarvan behoort voortdurend aan uitnemende

onderrigleer gemeet te word. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie kan daartoe bydra dat strukture en prosesse ontwikkel word met behulp waarvan die suksesvolle implementering van kurrikulumverandering geëvalueer kan word. 'n Uitkomsgerigte kurrikulum gaan ook gepaard met die ontwerp van 'n geskrewe kurrikulum en dit sou van tyd tot tyd nodig wees om te bepaal of die geskrewe kurrikulum 'n mate van ooreenstemming met die ontvangde kurrikulum toon.

'n Ander grondbeginsel wat kurrikulumkonsultasie behoort toe te pas, is om kurrikulumreglynigheid te verseker. Daar behoort 'n duidelike verband te wees tussen die vakrasionale, die vakvaardighede, algemene- en besondere vakdoelstellings, onderrigdoelwitte, spesifieke inhoude, onderwysmetodes, onderwysmedia en leerlinggerigte evaluering. Besondere aandag sal aan die ontwikkeling van die onderskeie vakkurrikula gegee moet word om kurrikulumreglynigheid te bewerkstellig.

Tans ( 1996 ) bestaan daar groot druk op skole om gekombineerde klasse met verskeie kurrikula te onderrig, en 'n proses van kurrikulumkonsultasie kan 'n bydrae lewer om kurrikulumbenaderings voor te stel waardeur daar op 'n eenvoudige en werkbare wyse gedifferensieer kan word.

Skoolgemeenskappe van uitnemende primêre skole ervaar die skoolvisie deur die evaluering van die kurrikulum waarmee hulle kinders se bekwaamhede ontwikkel word. Dit is dus vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie uiters noodsaaklik dat die kurrikulumbenadering wat gevolg word, die skoolvisie ( met inbegrip van die klemverskuiwing van 'n eksamengedrewe- na 'n uitkomsgerigte kurrikulum ) duidelik aan die ouergemeenskap sal kommunikeer.

#### **5.2.3.4 Die determinant : Verantwoorddoening**

In uitnemende primêre skole is ouers, onderwysers en leerlinge positief ingestel teenoor skoolverbetering. Indien 'n proses van kurrikulumkonsultasie strukture en



prosesse aan die orde kan stel waardeur ouers ingelig word oor die rasionaal van kurrikulumverbetering, sal dit daartoe bydra dat hulle positief ingestel is teenoor skoolverbetering. Skoolverbetering is juis 'n proses waarby ouers, onderwysers en leerlinge intens betrokke moet wees. In hierdie verband behoort 'n proses van kurrikulumkonsultasie die belanghebbendes by kurrikulumverbetering betrokke te maak, sodat inspraak van verskeie rolspelers uiteindelik kan lei tot 'n verteenwoordigende skoolkurrikulum.

Rolspelers by kurrikulumverbetering sal slegs sinvolle bydraes kan lewer indien hulle kapasiteit ( vaardighede in die kurrikulumarena ) verder ontwikkel word. Kapasiteitontwikkeling is dus 'n mikpunt wat intensioneel beplan en uitgevoer moet word. Aansluitend hierby kan die volgende kurrikulumgerigte essensie vermeld word: Die kurrikulumbenadering wat deur 'n proses van kurrikulumkonsultasie voorgestel word, behoort aan onderwysers 'n aanduiding te gee van velde waarin hulle hul eie kurrikulumbekwaamheid verder moet ontwikkel. Dit behoort geensins vir kurrikulumkonsultante die oogmerk te wees dat effektiewe kurrikulumontwikkeling gepaard gaan met administratiewe laste nie. Kurrikulumbenaderings wat met die minste moeite tot uitnemende onderrig lei, sal onderwysers eerder byval as metodes wat met onnodige administratiewe detail gepaard gaan.

Onderwysers moet ervaar dat daaglikse kurrikulumbepanning werklik nodig, bruikbaar en sinvol is. Effektiewe metodes van verslagdoening in verband met die kurrikulumverloop- en implementering behoort dus deur kurrikulumkonsultasie ondersteun te word. 'n Kurrikulumgerigte essensie wat aansluiting vind by die beginsel van *inspraak* wat deur die **NKR** voorgestaan word, is dat veral ouers die geleentheid gebied moet word om die sukses van die kurrikulum deurlopend te evalueer. Dit vereis van kurrikulumkonsultasie om ouers se kurrikulumbekwaamheid te ontwikkel, maar ook om te help verseker dat ouers die kurrikulum op 'n geldige manier evalueer. Kurrikulumverandering sal meebring dat leerders met nuwe vakbenaderings onderrig word, en aangesien ouers noodwendig reg het om hulle met hulle kinders se vordering te bemoei, sal die skool die ouers moet inlig oor nuwe



werkswyses en die hantering daarvan in die onderskeie vakke.

Aansluitend by die kurrikulumbeginsel *dat kurrikulumontwikkeling effektiewer geïmplementeer word indien daar sprake van sisteem is*, stel die kurrikulumgerigte essensie dit voor dat kurrikulumverandering op 'n sistematiese wyse beplan word. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie sal moet verseker dat die kurrikulumbenadering wat voorgestel word, die basiese kurrikuleringskomponente deurlopend op 'n konsekwente manier aan die orde stel. Só sal die gebruikers gaandeweg bewus word van nuwe innoverings aangesien dit daagliks in die klas deur die kurrikulum- in-funksie aan die orde gestel word.

In uitnemende primêre skole is die breë personeel intensief betrokke by die formulering van skoolbeleid. Die skoolbeleid sluit ook kurrikulumbeleid in, en 'n proses van kurrikulumkonsultasie behoort te verseker dat onderwysers oor genoegsame kurrikulumkennis beskik om sinvolle bydraes ten opsigte van die formulering van kurrikulumbeleid te kan lewer. 'n Grondige kurrikulumkennis kan onderwysers ook in staat stel om die suksesvolle implementering van die skool se kurrikulumbeleid op 'n deurlopende wyse te evalueer, en tydig voorstelle ter verbetering daarvan te kan maak.

Uitnemende skole is deursigtig in hulle benadering tot kurrikulumontwikkeling. Hulle skroom dus nie om interne en **eksterne** metodes van evaluering aan te moedig nie, aangesien sodanige evaluering gewoonlik geldige terugvoering oor skooleffektiwiteit tot gevolg het.

Die kurrikulumbenadering wat deur kurrikulumkonsultante voorgestel word, behoort daartoe te lei dat leerlinge eenvormigheid in die skool se onderrigstelsel sal ervaar, maar behoort ook voorsiening te maak vir die verskillende onderrigstyle van onderwysers en die verskillende leerstyle van leerlinge. Die kurrikulumbenadering behoort ook te voldoen aan 'n vereiste van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling deurdat daar 'n werkswyse bestaan waarvolgens leerlinge se huidige prestasievlakke

uitgewys kan word sodat leerlinge weet ten opsigte van watter kurrikuluminhoude hulle verder kan ontwikkel en verbeter.

#### 5.2.4 Samevatting

In die voorafgaande paragrawe is daar gepoog om die rasionaal van kurrikulumkonsultasie vanuit die bedryf ( skoolpraktyk ) te begrond. Dit wil voorkom asof kurrikulumkonsultasie sy begronding veral in die nastreef van die volgende beginsels vind:

- Die beginsels waarop die **NKR** gebaseer is;
  - Beginsels van kurrikulumontwikkeling; en
  - Die kurrikulumgerigte essensies onder die aanwysers ( determinante ):
- **Onderrigleer**
  - **Etos en vennootskappe**
  - **Leierskap en bestuur**
  - **Verantwoorddoening.**

Dit is vanuit hierdie raamwerk dat daar vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie in Suid - Afrikaanse primêre skole sekere mikpunte gestel kan word. Die respondente wat deelgeneem het aan die empiriese vraelysondersoek, het ook aangedui dat daar 'n groot behoefte is aan die ontwikkeling van die laasgenoemde breë determinante, en dat die ontwikkeling van die kurrikulumgerigte essensies wel 'n invloed op die graad van uitnemendheid in primêre skole kan hê. Indien Suid-Afrikaanse primêre skole dan gebruik maak van 'n proses van kurrikulumkonsultasie, en indien hierdie mikpunte deur die skole gerealiseer word, kan daar dan aanspraak gemaak word op 'n graad van uitnemendheid.

Die vraag ontstaan in watter kurrikulumfase die onderskeie mikpunte wat deur kurrikulumkonsultasie beoog word, ten doel gestel moet word.

Kurrikulumontwikkeling word juis gekenmerk deur 'n prominente **ontwerps-, disseminerings-, implementerings- en evalueringsfase**, en in die volgende gedeelte van hierdie toeligting, sal daar voorgestel word watter mikpunte 'n proses van kurrikulumkonsultasie by die onderskeie kurrikulumfases beoog.

### 5.3 MIKPUNTE VAN KURRIKULUMKONSULTASIE IN SUID-AFRIKAANSE PRIMÊRE SKOLE

#### 5.3.1 Inleiding

Kurrikulumkonsultasie wend enersyds 'n **konsultasieproses** en andersyds 'n **konsultasieproduk** aan om die mikpunte te realiseer. Die proses waarna hier verwys word, is in der waarheid 'n persoonlike konsultasieproses wat gepaard gaan met persoonlike adviesgewing. Die produk waarna hier verwys word, is 'n kurrikulumbenadering, wat aan die meeste van die beginsels waarop kurrikulumkonsultasie gebaseer is, voldoen. In hierdie studie word 'n **modulêre kurrikulumbenadering** as die konsultasieproduk gebruik, aangesien die empiriese studie (sien paragraaf 4.4.5 ) aangedui het dat só 'n kurrikulumbenadering aan die meeste van die beginsels van kurrikulumkonsultasie voldoen. Die gedagte is dat die grondbeginsels van kurrikulumkonsultasie in die skool se funksionele kurrikulum ( die kurrikulum soos wat dit in die klaskamers geïmplementeer word ) teenwoordig moet wees nadat die konsultasieproses ( persoonlike adviesgewing ) gestaak word. Die konsultasieproduk ( 'n modulêre kurrikulumbenadering ) is dus 'n voortsetting van die meeste grondbeginsels ( en ook dus die mikpunte ) van die proses van kurrikulumkonsultasie. Dit is dus deur die implementering van die grondbeginsels van kurrikulumkonsultasie dat die **mikpunte** daarvan bereik sal word.

Die **mikpunte** van kurrikulumkonsultasie sal eerstens aan die orde gestel word, en daarna sal daar 'n verduideliking volg van hoedat die konsultasieproses en die konsultasieproduk kan bydra tot die realisering van die grondbeginsels van kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole.



### 5.3.2 Kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole : Mikpunte

#### 5.3.2.1 Inleiding

Daar sal nou oorgegaan word tot die beskrywing van die mikpunte van 'n proses van kurrikulumkonsultasie in Suid - Afrikaanse primêre skole. Indien die mikpunte van kurrikulumkonsultasie gerealiseer word in die primêre skool, kan daar dan ook met redelikheid aanvaar word dat die skoolkurrikulum gesnoer is met die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, essensiële kurrikulumontwikkelingsbeginsels, en die kurrikulumgerigte essensies by die breë determinante van uitnemende skole, te wete onderrigleer, etos en vennootskappe, leierskap en bestuur asook verantwoorddoening.

#### 5.3.2.2 Mikpunte ten opsigte van die grondbeginsels van die NKR

##### Kurrikulumkonsultasie beoog:

- |  |
|--|
| * 'n Uitkomsgerigte kurrikulumbenadering waarmee kennis en vaardighede by leerlinge ontwikkel word wat in ooreenstemming met akademiese- en beroepseise is ( <b>integrasie</b> ) |
| * 'n Uitkomsgerigte kurrikulumbenadering wat skielike aanpassings ten opsigte van ekonomiese, sosiale en politieke eise kan akkommodeer ( <b>relevansie</b> )                    |
| * Die ontwikkeling van bekwaamhede wat kan meeding met die standaarde van leeruitsette in nasionale <u>en</u> internasionale primêre skoolkurrikula ( <b>geloofwaardigheid</b> ) |

- \* Strukture en prosesse met behulp waarvan die kwaliteit van leerlewering gemonitor kan word ( **legitimiteit** )
- \* 'n Werkswyse waarmee die intreevlak van 'n voornemende leerder vasgestel kan word deur die evaluering van sy/haar bekwaamhede ( **toegang** )
- \* 'n Uitkomsgerigte kurrikulumbenadering waarmee leerders kan ervaar dat die moeilikheidsgraad van die kurrikuluminhoud toeneem, soos wat hulle vorder ( **vordering** )
- \* 'n Verantwoordbare metode van verslagdoening sodat leeruitsette van leerders herken en erken kan word indien só 'n leerder van klas, standerd of skool verander ( **beweegbaarheid** )
- \* 'n Geldige, kredietgebaseerde waardebepalingsstelsel waarmee opvoeders leerders op 'n sekere ontwikkelingsvlak, wat reglynig met hulle verworwe bekwaamhede is, moet kan plaas ( **erkenning van vorige leer** )
- \* 'n Kommunikasienetwerk waarmee alle belanghebbendes by kurrikulumverbetering insette kan lewer ( **inspraak** )
- \* 'n Kurrikulumbenadering wat leerders in staat stel om teen hulle eie tempo's en volgens hulle eie omstandighede en bekwaamhede te kan vorder ( **gelyke geleentheid** )
- \* Knoopstrukture om die staat, die gemeenskap, en die privaatsektor op 'n gekoördineerde wyse by die ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikula betrokke te maak
- \* Betrokkenheid van onderwysers by kurrikulumontwikkeling insluitend die ontwikkeling van leermateriaal
- \* Insette van werkgewers sodat relevante kurrikuluminhoud, wat leerders werklik help voorberei vir die volwasse lewe, insluitend die wêreld van werk, geïdentifiseer kan word
- \* 'n Werkswyse waarmee inspraak van die breë gemeenskap kan lei tot die geldige evaluering van primêre skoolkurrikula sodat relevante kurrikulumontwikkeling kan plaasvind
- \* Die toepassing van resente kurrikulumnavoring by die ontwikkeling van uitkomsgerigte primêre skoolkurrikula
- \* Die verbetering van onderrigleer in minderbevoorregte provinsies
- \* Die benutting van nuwe onderwystegnologieë om beter leerlewering te verseker
- \* Dinamiese metodes van kurrikulumontwikkeling wat kan lei tot kostebesparing
- \* Die suksesvolle ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikula deur die sinvolle koördinering van kurrikulumontwikkeling, onderwyseropleiding en gemeenskapsontwikkeling
- \* Om uitkomsgerigte primêre skoolkurrikula met die **NKR** te snoer

Indien 'n proses van kurrikulumkonsultasie die bogenoemde mikpunte in 'n primêre skool kan help realiseer, sal dit geloofwaardigheid onder alle belanghebbendes

verhoog, aangesien die huidige tendense in kurrikulumontwikkeling in die skoolkurrikulum geïdentifiseer kan word.

### 5.3.2.3 Mikpunte ten opsigte van die grondbeginsels van kurrikulumontwikkeling

#### Kurrikulumkonsultasie beoog:

- \* 'n Kurrikulumbenadering met behulp waarvan kurrikuleerders relevante inligting landwyd op 'n gekoördineerde wyse kan insamel ( **koördinerings** )
- \* Dat elke primêre skool sy eiesoortige uitkomsgerigte kurrikulum kan ontwikkel wat voldoen aan sekere minimum vereistes ( **eenheid in verskeidenheid** )
- \* 'n Uitkomsgerigte kernkurrikulum wat die minimum vereistes vir skole se eiesoortige uitkomsgerigte kurrikula neerlê ( **eenheid in verskeidenheid** )
- \* **Kontinuiteit** sodat:
  - kurrikulumontwikkeling as 'n ononderbroke, samehangende aangeleentheid hanteer word;
  - die bestaande kurrikulum voortdurend, maar op 'n sinvolle manier vernuwe om by die eise van die wêreld van werk aansluiting te vind;
  - daar 'n sinvolle samehang sal wees tussen die kurrikulum van gister en van vandag
- \* Die bemagtiging van kurrikulumleiers sodat rigtinggewende beheer ten opsigte van die verdere ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikula gegee kan word ( **effektiewe leierskap** )
- \* Konstruktiewe verandering aangesien kurrikulumverbetering daarsonder nie kan plaasvind nie ( **verandering** )
- \* Om die kurrikulumgebruiker positief te beïnvloed ( te verander ) aangesien **kurrikulumontwikkeling die resultaat of gevolg is van verandering wat in die mens plaasvind**
- \* **Groepsbetrokkenheid** by die ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikula
- \* Die ontwikkeling van onderwysers se kurrikulumvaardighede sodat effektiewe besluite ten opsigte van die implementering van eiesoortige uitkomsgerigte kurrikula geneem kan word ( **besluitneming** )
- \* Strukture en prosesse waarin funksionêre sistematies kan deelneem aan die ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikula ( **sistematiese ontwikkeling** )



Die ontwikkeling van uitkomsgerigte onderrigleer is per se 'n kurrikulumontwikkelingsoefening, en die nastreef van die bogenoemde beginsels verleen dan juis wetenskaplikheid aan die hele ontwikkelingsproses.

### 5.3.2.4 Mikpunte ten opsigte van kurrikulumgerigte essensies

#### ( a ) Mikpunte ten opsigte van onderrigleer

#### Kurrikulumkonsultasie beoog:

- \* 'n Visie wat akademiese prestasie beklemtoon
- \* Geldige deurlopende evaluering met geoperasionaliseerde doelwitte
- \* 'n Kurrikulumbenadering wat aan die onderwyser 'n voorbeeld van geldige kurrikulering voorhou
- \* 'n Kurrikulum wat basiese- en lewensvaardighede insluit
- \* Die beperking van sloertyd in die klaskamers deur 'n kurrikulumbenadering wat beide die onderwyser en die leerling betrokke hou by onderrigleer
- \* Die blootstelling van leerders aan 'n verskeidenheid van onderwysmetodes
- \* Om tyd vir die onderwyser te skep sodat effektiewe kurrikulumherontwerp kan plaasvind
- \* 'n Kurrikulum wat voorsiening maak vir die meeste leerlinge se behoeftes, vermoëns en omstandighede
- \* 'n Uitkomsgerigte kurrikulum wat 'n gesonde balans handhaaf tussen hoë- en laerorde denkvrae
- \* Die insluiting van leergeleenthede wat leerlinge in staat stel om op hulle eie ontwikkelingsvlak geldige navorsing te doen
- \* 'n Sinvolle voortsetting van die skoolkurrikulum by die leerling se huis deur relevante tuiswerk
- \* 'n Werkbare en geldige deurlopende evalueringsmetode wat nie 'n onnodige administratiewe las vir onderwysers inhou nie
- \* 'n Kurrikulumbenadering waar die leerling se responsies saam met die onderskeie vraagtypes beskikbaar is sodat diagnostiese evaluering sinvol uitgevoer kan word
- \* Stimulerende onderwysmedia sodat leerders die kurrikuluminhoud interessant kan beleef

Indien primêre skole die bogemoemde essensies in hulle onderrigleer kan identifiseer, sal hulle daarop kan aanspraak maak dat daar dinamiese ontwikkeling tot die graad van uitnemendheid in die skool plaasvind, veral ten opsigte van onderrigleer as determinant.

**( b ) Mispunte ten opsigte van Etos en Vennootskappe**

**Kurrikulumkonsultasie beoog :**

- \* Dat onderwysers in 'n geskikte klimaat binne grense moet kan eksperimenteer
- \* 'n Vertrouensverhouding tussen onderwyser, ouer en kind deurdat die leeruitsette in die kurrikulumbenadering 'n duidelike afbakening is van die vereiste bekwaamhede wat 'n leerling op 'n gegewe ontwikkelingsvlak moet verwerf
- \* Om onderwysers voortdurend met innoverende kurrikulumgedagtes te stimuleer
- \* Dat leerlinge verantwoordelikheid kan aanvaar vir die afhandeling van opdragte op hulle ontwikkelingsvlak

- \* Leergeleenthede wat gereelde groepwerk onder leerlinge aanmoedig sodat leerlinge kan saamwerk en wedersydse respek vir mekaar se onderskeie standpunte kan toon
- \* Die bevordering van gesonde kompetisie deurdat leerlinge hulle prestasie aan doelwitte en nie aan die prestasie van hulle maats meet nie
- \* 'n Fase waartydens die ouergemeenskap ingelig word oor resente kurrikulumverandering
- \* Sinvolle terugvoering van die ouers oor die effektiwiteit van die skoolkurrikulum deurdat hulle die kwaliteit van die leerlinge se responsies met behulp van die gestelde doelwitte kan bepaal
- \* Om knoopstrukture te skep om gesamentlike beplanning tussen Graad 7 en Graad 8 onderwysers moontlik te maak

Uitnemende onderrigleer sal beter ontwikkel kan word indien daar 'n positiewe vernuwingsklimaat in die skool teenwoordig is. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie behoort dus die bogenoemde essensies na te streef om juis die ontwikkeling van onderrigleer deur middel van 'n positiewe etos en gesonde vennootskappe te stimuleer.

**( c )                      Mikpunte ten opsigte van Leierskap en Bestuur**

**Kurrikulumkonsultasie beoog:**



- \* Om strukture en prosesse te skep waarmee onderwysers 'n sterk verbintenis met die ouers kan toon
- \* Die ontwikkeling van kurrikulumvaardighede by onderwysers sodat hulle aan hoë verwagtinge van die skoolhoof kan voldoen
- \* 'n Dissemineringstrategie waardeur leerlinge ingelig kan word oor die kurrikulum-verandering
- \* Die motivering van onderwysers om nuwe kurrikulumgedagtes in te win en met ander te deel
- \* Om onderwysers in te lig oor die positiewe implikasies wat individuele kurrikulum-verandering vir institusionele en organisatoriese ontwikkeling kan inhou
- \* Om die ouergemeenskap positief te beïnvloed oor kurrikulumvernuwing deur by hulle 'n wetenskaplike verstaan van leer te ontwikkel
- \* 'n Positiewe klimaat waarin kurrikulumontwikkeling kan plaasvind deurdat die veranderingsproses stap vir stap volgens 'n goed deurdinkte missie geskied
- \* Om onderwysers op te lei vir die implementering van 'n uitkomstgerigte kurrikulum deur gebruik te maak van 'n kurrikulum-in-funksie
- \* Die skep van 'n organisasiestruktuur waarin individuele bydraes met spaninisiatiewe gekoördineer kan word sodat daar op 'n gefokusde manier na die skoolvisie gestreef kan word
- \* Die verspreiding van resente kurrikulumnavoring aan onderwysers sodat hulle die kwaliteit en die relevansie van hul eie kurrikulering op 'n geldige wyse kan evalueer

- \* Kwaliteitsbestuur deurdat 'n geskrewe kurrikulum wat vergelyk kan word met die onderrigte- en die ontvangde kurrikulum
- \* Kurrikulumreglynigheid deur 'n verband tussen vakrasionaal, vakvaardighede, algemene- en besondere vakdoelstellings, onderrigdoelwitte, spesifieke inhoude, onderwysmetodes, onderwysmedia en leerlinggerigte evaluering te bewerkstellig
- \* 'n Kurrikulumbenadering met behulp waarvan gekombineerde klasse met verskeie kurrikula onderrig kan word
- \* 'n Kurrikulumbenadering met behulp waarvan die akademiese beklemtoning van die skoolvisie aan die ouergemeenskap gekommunikeer kan word

Kurrikulumkonsultasie is in der waarheid 'n kapasiteitsbouproses, en indien die kurrikulumgerigte essensies ten opsigte van leierskap en bestuur ontwikkel word, sal die onderwysers se persoonlike kapasiteit ten opsigte van kurrikulumleierskap, asook die skool se kapasiteit om toonaangewende leerlewering te bewerkstellig, verder uitgebou word.

#### **( d )    Mikpunte ten opsigte van Verantwoorddoening**

**Kurrikulumkonsultasie beoog:**

- \* Die ontwikkeling van strukture en prosesse waardeur die ouergemeenskap ingelig kan word oor die rasionaal van die kurrikulumverandering
- \* Kapasiteitsontwikkeling van alle belanghebbendes by kurrikulumontwikkeling sodat hulle dinamiese insette tydens die proses van kurrikulumvernuwing kan lewer
- \* 'n Kurrikulumbenadering waarmee onderwysers met die minste hoeveelheid kurrikulumadministrasie uitnemende onderrigleer kan verseker
- \* Sinvolle en bruikbare metodes van verslagdoening by die implementering van uitkoms-gerigte kurrikula
- \* Om die ouers die geleentheid te bied om die suksesvolle implementering van die skoolkurrikulum te evalueer
- \* 'n Kommunikasienetwerk met behulp waarvan ouers ingelig kan word oor die implikasies wat 'n nuwe kurrikulumbenadering vir leerlinge inhou
- \* 'n Kurrikulumbenadering wat die basiese kurrikulumkomponente deurlopend op 'n konsekwente manier aan die orde stel, sodat die gebruikers daarvan deur 'n kurrikulum-in-funksie intaakopleiding ontvang
- \* Betrokkenheid van die personeel by die formulering van kurrikulumbeleid
- \* 'n Bereidwilligheid by onderwysers om eksterne evalueerders aan te wend ten einde geldige terugvoering oor kurrikulumeffektiwiteit te verkry
- \* Eenvormigheid by die implementering van 'n kurrikulumbenadering, maar ook vryheid ten opsigte van die toepassing van die unieke onderrigstyle van onderwysers
- \* 'n Deurlopende evalueringsstelsel waarvolgens leerlinge se huidige prestasievlakke uitgewys kan word sodat leerlinge weet ten opsigte van watter kurrikuluminhoude hulle verdere begeleiding benodig

Kurrikulumontwikkeling beoog die ontwikkeling van uitnemende onderrigleer, en die breë motief is om leerders te begelei tot gereedheid vir die volwasse lewe, insluitend die wêreld van werk. Omdat kurrikulumontwikkeling dus só 'n verantwoordelike doel



beoog, darf die proses nie op 'n lukrake manier plaas te vind nie. Kurrikulumkonsultasie beoog dus om kurrikulumstrukture voor te stel waarbinne kurrikulumfunksionarisse uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling verantwoordbaar deur middel van sekere kurrikulumprosesse kan bestuur. Die bogenoemde kurrikulumgerigte essensies by verantwoorddoening as determinant gee dan vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie 'n aanduiding hoe om verantwoordelike uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling te bewerkstellig.

### 5.3.3 Samevatting

Die mikpunte ten opsigte van die ontwikkeling van onderrigleer, etos en vennootskappe, leierskap en bestuur, asook verantwoorddoening, word in 'n raamwerk vir kurrikulumkonsultasie nagestreef, en 'n beskrywing daarvan volg hierna. Hierdie mikpunte vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie, sluit nou aan by die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, sekere beginsels van kurrikulumontwikkeling, asook die meeste van die kurrikulumgerigte essensies. Deur hierdie mikpunte met die toepassing van 'n raamwerk vir kurrikulumkonsultasie na te streef, word uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling op 'n verantwoordbare wyse voltrek.

## 5.4 'n RAAMWERK VIR KURRIKULUMKONSULTASIE IN SUID - AFRIKAANSE PRIMÊRE SKOLE

### 5.4.1 Inleiding

Winkley ( 1991:74 in Sullivan ) stel dit baie duidelik dat die resultaat van kurrikulumkonsultasie in die klaskamer gesoek moet word : “ **The final question for all consultancy, of course, is whether at the end of the day it makes any difference to the quality of learning, to what happens in classrooms, to the school as a whole .**” Strydom ( 1993 : 139 ) stem heelhartig hiermee saam deur te noem dat ondersteuning van en dienslewering direk aan die onderwyser essensieel is met die

oog op die verbetering van die onderwyser se onderrigvermoë. Ander navorsers wat ook sterk voel oor direkte ondersteuning aan die onderwyser met die oog op kurrikulumverbetering, is Lovell en Wiles ( 1983 : 9 ). Hulle bepleit 'n fisiese teenwoordigheid en betrokkenheid by die werklike lessituasie tydens 'n proses van kurrikulumkonsultasie. Hierdie menings is 'n aanduiding dat die doeltreffendheid van kurrikulumkonsultasie uiteindelik in die klaskamer gesoek moet word. Uitnemende onderrig in die klaskamer vereis egter ook kurrikulumbestuursprosesse buite die klaskamer, en juis daarom beoog die mikpunte van kurrikulumkonsultasie kurrikulumvernuwing **binne en buite** die klaskamer.

Die raamwerk wat vir kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole voorgestel word, neem twee eenvoudige gegewes in die primêre skoolpraktyk as vertrekpunt, naamlik dat die meeste primêre skool onderwysers nie die tyd en energie het om na 'n dag se onderrig 'n totale kurrikulum te ontwerp nie ( MClellan 1995 : Persoonlike onderhoud ). Die model strewe eerder daarna om 'n kurrikulumbenadering te implementeer waarvolgens onderwysers, indien hulle op 'n bepaalde dag oor die **tyd** en die **energie** beskik, met die toepaslike kurrikulumvaardigheid kan toetree tot die kurrikulumontwikkelingsproses. Volgens hierdie model kies die onderwyser dus wanneer hy wil toetree tot die ontwikkelingsproses, en gaan kurrikulumkontinuiteit nooit verlore nie. Die model beklemtoon die status van die leerder en poog om 'n kurrikulumontwikkelingsproses te inisieer waar leerders nie benadeel sal word deur eksperimentering deur onderwysers nie.

Aanvanklik word daar met 'n eksterne konsultasieproses toegetree tot die skool se kurrikulumontwikkeling. Uiteindelik word 'n fase bereik waar alle onderwysers in die skool as interne konsultante kan optree, soos wat Winkley in Sullivan ( 1991 : 49 ) dit stel: “ ... ultimately, the teacher becomes a professional consultant - like the young Victorian lady - well informed and talented, but waiting to be asked.”

Kurrikulumkonsultasie is dus per se 'n bemagtigingsproses. Onderwysers word ingelei en begelei in die wêreld van kurrikulumontwikkeling deur hulle bekend te stel aan die terrein van kurrikulumkunde. Gaandeweg verwerf hulle daardie kurrikulumvaardighede wat hulle in staat stel om die kurrikulum self verder te ontwikkel, eienaarskap daarvan te aanvaar, en uiteindelik sodanig selfbemagtig is, dat hulle na uitnemendheid kan streef.

#### 5.4.2 'n Werksdefinisie vir die proses van kurrikulumkonsultasie

Die behoefte aan konsultasie aan skole deur spesialiste spruit duidelik uit die volgende pleidooi, soos wat Winkley in Sullivan ( 1991 : 59 ) dit lewer: “ **Schools are faced with increasing demands for efficiency and effectiveness and are faced with new responsibilities through local management of schools. New avenues of professional support need to be identified or schools are likely to find themselves floundering** ”.

Kurrikulumkonsultasie is een “ **new avenue** ” wat die skool deur middel van 'n ontwikkelingsproses kan ondersteun sodat die vlak van kurrikulumuitnemendheid bereik kan word. Die proses van kurrikulumkonsultasie is in werklikheid 'n klemverskuiwing wat volgens De Villiers in Strydom ( 1993 : 141 ) moet plaasvind van 'n stelsel van **tradisionele inspeksie** na **professionele konsultasie**. Eerder as 'n **kontrole** oor die onderrig wat leerkragte gee, moet daar beweeg word na 'n stelsel waar die **begeleiding** van leerkragte aan die orde is. Hierdie mening dui daarop dat die aard van kurrikulumkonsultasie ooreenstem met die aard van professionele konsultasie, soos wat Conoley & Conoley ( 1982 : 41 ) dit stel : “**...to create renewed and renewing systems that optimally utilize the talents of participants while maintaining humane, growth - enhancing environments ...**”

In die bogenoemde definisie van professionele konsultasie, is die volgende kernelemente opgesluit, en behoort ook teenwoordig te wees in 'n definisie van kurrikulumkonsultasie:



- “ ... doeltreffendheid en effektiwiteit in die skool ... ”
- “ ... die eise van toerekenbaarheid ... ”
- “ ... professionele ondersteuning ... ”
- “ ... vernuwende prosesse en sisteme ... ”
- “ ... optimale benutting van deelnemers se potensiaal ... ”
- “ ... omgewings wat groei bevorder en mensgeoriënteerd is ... ”
- “ ... selfbemaagtiging ... ”

‘n Werksdefinsie vir **kurrikulumkonsultasie** in Suid-Afrikaanse primêre skole kan dan soos volg geformuleer word:

**“ Kurrikulumkonsultasie is ‘n professionele ondersteuningsproses aan skole wat die ontwikkelaars van skoolkurrikula se potensiaal optimaal wil benut ten einde vernuwende prosesse en sisteme te skep in ‘n omgewing wat groei bevorder en wat mensgeoriënteerd is, sodat uitnemende onderrig en leer in die klaskamer kan kulmineer en die skool dus aan die eise van toerekenbaarheid kan voldoen .”**

In die bogenoemde werksdefinisie is die kritiese doel van kurrikulumontwikkeling ( **uitnemende onderrigleer** ) sowel as die essensiële komponente van professionele konsultasie versoen. Kurrikulumkonsultasie onderskei hom egter van professionele konsultasie aangesien die proses **kurrikulumgerig** is.

#### **5.4.3 ‘n Beskrywing van ‘n raamwerk vir kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole**

Die werking van ‘n raamwerk vir kurrikulumkonsultasie in Suid - Afrikaanse Primêre skole sal aan die hand van die volgende diagram beskryf word (figuur 8):



#### 5.4.3.1 Uiteensetting van die breë werking

'n Raamwerk vir kurrikulumkonsultasie in Suid - Afrikaanse primêre skole neem sy vertrekpunt met die beginsels van die **NKR**, die beginsels van **kurrikulumontwikkeling** in die algemeen, asook die **kurrikulumgerigte essensies** wat in hierdie studie toegelig is. Die laasgenoemde beginsels, asook die kurrikulumgerigte essensies wat in die empiriese ondersoek geverifieer is, verskaf aan 'n proses van kurrikulumkonsultasie sekere mikpunte ( sien paragraaf 5.3 ) wat ook as die **uitsette** van kurrikulumkonsultasie beskryf kan word. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie beoog dan om hierdie uitsette tydens die onderskeie kurrikulumfases, te wete **ontwerp**, **disseminering**, **implementering**, en **evaluering** te realiseer.

'n Proses van kurrikulumkonsultasie neem sy vertrekpunt by die dissemineringsfase, waar daar met behulp van 'n produk en 'n proses tot die kurrikulumontwikkelingsproses toegetree word. Die proses behels 'n persoonlike begeleiding aan onderwysers om 'n **aanvanklike geskrewe kurrikulum** suksesvol te implementeer. Hierdie persoonlike begeleiding vind binne die terrein van die primêre skool plaas en op beide die makro- en meso kurrikulumvlakke. Die proses word egter nie van die produk geskei nie, aangesien dit ook deur die produk is wat die beginsels van die **NKR**, die beginsels van kurrikulumontwikkeling, asook die kurrikulumgerigte essensies geïnstitusioneel word.

Die raamwerk vir kurrikulumkonsultasie beoog die akkommodering van komponente wat nodig is vir die ontwikkeling van verantwoordelike uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling. Die geskrewe kurrikulum word hoofsaaklik op makro- en mesovlak ontwerp, en die volgende komponente is ter sake:

- 'n **Kurrikulumvisie**, wat die ideale eindtoestand van die skoolkurrikulum kommunikeer;



- 'n **Kurrikulummissie**, wat sekere ontwikkelingstappe aandui wat uiteindelik sal lei tot die realisering van die kurrikulumvisie; en
- 'n **Kurrikulumbeleid**, waarin die kurrikulumbestuursproses eksplisiet weerspieël word.

Die bogenoemde komponente bied informasie wat die ontwerpsproses op mesovlak verder kan ondersteun. Uitkomstgerigte kurrikulumontwerp sluit volgens die diagram die volgende in:

- 'n **Vakvisie**, wat die ideale eindtoestand van die vakkurrikulum kommunikeer;
- 'n **Vakmissie**, wat met sekere ontwikkelingstappe aan die vakspan aandui hoedat die vakvisie uiteindelik gerealiseer kan word;
- **Vakrasionale**, wat die aard van die skoolvakke beskryf en wat as basis dien waarvanuit vakuitkomstes geformuleer kan word;
- **Eenheidstandaarde**, met behulp waarvan die vakuitkomstes beskikbaar gestel kan word aan onderwysers sodat hulle voortspruitend daaruit module-uitkomstes kan formuleer;
- **Breë inhoude** ( moduletitels ), wat 'n afbakening van kurrikuluminhoud aandui;
- **Module-uitkomstes**, wat aandui watter leeruitsette in elke module verlang word om uiteindelik aan die vereistes van die eenheidstandaard te voldoen; en
- **Sertifiseringsraamwerke**, wat aandui watter evalueringstake daar aangewend gaan word om bekwaamheid te bepaal.

Hierna word daar na die **onderrigte kurrikulum** en die **ontvangde kurrikulum** beweeg. Die onderrigte en die ontvangde kurrikulum toon albei raakpunte op mikrovlak tydens kurrikulumimplementering- en evaluering. Dit is tydens hierdie fases van uitkomstgerigte kurrikulumontwikkeling wat onderwysers as 'n eenheid kan saamwerk deurdat hulle gesamentlik na die vakvisies streef, maar andersyds is dit ook gedurende die laasgenoemde fase waartydens daar geleentheid ontstaan vir

onderwysers se individuele interpretering en toepassing van die mesovlak se kurrikuluminligting in die klaskamer. Hierdie individuele onderwysstyl word in uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling geakkommodeer deur:

- Die formulering van **moduledoelwitte**;
- Die seleksie van **spesifieke inhoud**;
- Die keuse en toepassing van geskikte **onderwysmetodes- en media**; en
- Die toepassing van **deurlopende formatiewe en summatiewe evaluering**.

Volgens die diagram steun 'n proses van kurrikulumkonsultasie baie sterk op 'n geskrewe kurrikulum, aangesien 'n geskrewe kurrikulum die basis vorm van verantwoordbaarheid aan al die belanghebbendes by kurrikulumontwikkeling.

Op mikrovlak word die geskrewe kurrikulum deur 'n onderrigte kurrikulum geïmplementeer wanneer die onderwysers die kurrikuluminhoud vir die leerders betekenisvol maak met hulle unieke onderwysmetodes en - media. Deur deurlopende formatiewe- en summatiewe evalueringsmetodes, verseker onderwysers dat leerders die voorgestelde leeruitsette van die geskrewe kurrikulum bemeester. Daar word dus bepaal of die onderrigte kurrikulum wel daarin geslaag het dat die leerders die geskrewe kurrikulum soos wat dit bedoel was, ontvang het.

Die strategie vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie is dat 'n geskrewe kurrikulum aanvanklik 'n eksemplaar van effektiewe uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling vir die kurrikulumgebruikers is.

Gaandeweg ontwikkel hulle daardie kurrikulumvaardighede wat noodsaaklik is vir dinamiese kurrikulumontwikkeling. Sodra die kurrikulumgebruikers tot so 'n mate selfbemaagtig is deur die verwerwing van kurrikulumvaardighede, begin hulle met 'n veranderingsproses waartydens hulle self die skoolkurrikulum stelselmatig vernuwe en verbeter.

Uiteindelik bereik die kurrikulum die hoogste graad van effektiwiteit oftewel kurrikulumuitnemendheid.

#### 5.4.3.2      **Konsultering vir die ontwikkeling van 'n uitkomsgerigte primêre skoolkurrikulum : Die makrovlak**

##### **( a )    Die ontwikkeling van 'n uitkomsgerigte kurrikulumvisie**

Die raamwerk vir kurrikulumkonsultasie neem sy vertrekpunt by die formulering van 'n kurrikulumvisie ( sien figuur 8 ) tydens kurrikulumontwerp op makrovlak. Waar 'n skoolvisie die algemene ideale eindtoestand van 'n skool ten opsigte van kurrikulumontwikkeling, personeelontwikkeling en institusionele ontwikkeling beskryf, onderskei 'n kurrikulumvisie hom van 'n skoolvisie vanweë sy besondere fokus op die verbetering van onderrigleer. Dit is belangrik om in gedagte te hou dat 'n skoolvisie ( en dus ook 'n kurrikulumvisie ) by die eise van vandag moet aansluiting vind. Daarom is dit nodig dat 'n proses van kurrikulumkonsultasie internasionale, asook nasionale tendense ten opsigte van 'n visie vir onderrigleer in die primêre skool in gedagte sal moet hou.

NDE ( 1996 : 5 ) bied 'n visie vir die ontwikkeling van menslike hulpbronne aan deur 'n beskrywing te gee van die opvoedingsbehoefte wat daar in Suid - Afrika bestaan : “ ... **South Africa encompasses a prosperous, truly united, democratic and internationally competitive country with literate, creative and critical citizens, leading productive, self - fulfilled lives in a country free of violence, discrimination and prejudice ...**” Om hierdie visie te realiseer, behoort daar 'n kultuur van lewenslange leer deur toepaslike onderwys en opleiding aan alle leerders gevestig te word.

Die **NOR** ( 1994 : 2 ) beskryf 'n visie vir Suid - Afrikaanse onderwys en opleiding soos volg: “ ... 'n menslike hulpbronontwikkelingsstelsel waar daar 'n geïntegreerde



benadering tot onderwys en opleiding bestaan wat in die ekonomiese en sosiale behoeftes van die land sowel as die ontwikkelingsbehoefte van die individu sal voorsien ...” Hierdie visie vereis ‘n paradigmaverskuiwing vanaf die denkwys van onderwys en opleiding as twee aparte entiteite na die siening van leer as ‘n lewenslange proses. Die term “ geïntegreerde benadering ” dui op ‘n hoogs metodiese strategie wat onderwys en opleiding as ‘n geheel aanspreek, maar wat egter nie inbreuk maak op die potensiaal om elke subsisteem op ‘n unieke taktiese wyse te hanteer nie ( NOR : 2 ). Alhoewel die etos van primêre skoolkurrikula algemeen - opvoedend van aard behoort te wees, kan elementêre bekwaamhede wat deur die volwasse lewe, insluitend die wêreld van werk, vereis word tog by die onderskeie fokusse ( vakke ) aangebied word.

West ( 1992 : 26 ) verduidelik die uitdaging wat ‘n proses van visiebou vir kurrikulumkonsultasie inhou: “... **visions are quickly being turned into symbols by the best school leaders ...**” ‘n Skoolvisie met lewenslange leer as hoofdoel behoort dus in ‘n sigbare vorm in die skool te kulmineer.

Vir suksesvolle visiebou in primêre skole behoort kurrikulumkonsultante die volgende grondbeginsel van kurrikulumontwikkeling in gedagte te hou :

“ ... kurrikulumontwikkeling altyd begin waar die kurrikulum tans is “ ( Carl 1995 : 73 ). ‘n Kurrikulumkonsultasieproses kan dus in aanvang neem waar daar eers ‘n deeglike situasie- analise gemaak word van die skool se huidige kurrikulum. West ( 1992 : 27 ) bevestig dat só ‘n vertrekpunt sinvol is, as hy sê : “ **How can we invent the future unless we have a clear idea of what constitutes the present ?** ”

Aangesien elke skoolgemeenskap uniek is in die opsig dat hulle almal sekere geleenthede asook beperkings inhou, is dit van kardinale belang dat die kurrikulumvisie realisties en dus bereikbaar moet wees. Daarom definieer West ( 1992 : 29 ) ‘n skoolvisie ( en dus kan dit ook ‘n riglyn vir ‘n skool se kurrikulumvisie wees ) as “... **a way of inventing the future in the light of current constraints and opportunities .**”

Dit is onwaarskynlik dat 'n opwindende kurrikulumvisie geskep sal word sonder die dinamiese insette van een of van 'n groepering van onderwysers. In die lig van die laasgenoemde standpunt, beveel West ( 1992 : 31 ) aan dat die kurrikulumleier die personeel kan voorberei op 'n fase van visiebou deur die personeel ( en ander belanghebbendes ) se responsies op stellings soos die volgende in te win:

“ ... I want the school to become the kind of place where ... ”

“ ... As a teacher, I want the staff to ... ”

“ ... We should take a long, hard look at how we currently ... ”

“ ... If I left the school, the image I would like to take away ... ”

“ ... We need to work towards a situation in which we ... ”

Die volgende verwerking van West ( 1992 : 33 ) bied 'n verwysingsraamwerk vir die proses van visiebou tydens kurrikulumkonsultasie:

<b>DIE PROSES VAN VISIEBOU</b>	
<b>SITUASIE - ANALISE</b> <b>“ Waar is ons nou ”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Identifisering van tendense op makrovlak</li> <li>■ Identifisering van huidige sterkpunte, swakpunte, geleenthede en beperkings op skoolvlak</li> </ul>
<b>‘n ONDERSOEK NA DIE PROSES VAN VISIEBOU</b> <b>“ Hoe behoort ons te werk te gaan ”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Verspreiding van lektuur in verband met die prosesse van visiebou</li> <li>■ Bespreking van die konsep van visiebou asook die betrokke prosesse van visiebou</li> </ul>
<b>INDIVIDUELE VOORBEREIDING</b> <b>“Deur die belanghebbendes ”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ ‘n Kritiese terugskouing oor al die gegewens voortspruitend uit die situasie - analise</li> <li>■ Openbaring van persoonlike waardes</li> <li>■ Klimaatskepping : “ Oop vir kurrikulumverandering ”</li> <li>■ Refleksie oor persoonlike kurrikulumpraktyke in die skool, maar ook oor die etos van die kurrikulumpraktyk in die skool</li> <li>■ Vorming van ‘n “ aanvanklike prent van die toekoms “</li> <li>■ Aanvaarding van eienaarskap ten opsigte van persoonlike deelname aan ‘n proses van visiebou</li> </ul>

<b>DIE PROSES VAN VISIEBOU</b>	
<b>VISIEBOU - EN FORMULERING</b> <b>“ Waar wil ons wees ”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Onderlinge vertroue tussen belanghebbendes</li> <li>■ Luister aktief na mekaar se standpunte</li> <li>■ Gewilligheid om vir mekaar te sê wat die huidige stand van sake is - net soos wat dit is</li> <li>■ Waardering van ander se ervaring van huidige kurrikulumpraktyke</li> <li>■ Weerstaan die neiging om “af te blok”</li> <li>■ Aanvaar waardeverskille van belanghebbendes by kurrikulum-ontwikkeling</li> <li>■ Verwerk onsekerhede wat soms mag voorkom</li> <li>■ Aanvaar die moeite wat gepaard gaan met ‘n proses van visiebou</li> <li>■ Gewilligheid om tussen sessies terug te skou, maar ook om nie van die essensie af te dwaal nie</li> <li>■ Gewilligheid om ‘n individuele standpunt bloot te stel vir ontleding deur ander belanghebbendes</li> <li>■ Humorsin</li> </ul>
<b>LEEF DIE VISIE UIT</b> <b>“ Gee uitvoering aan die visie ”</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ontwikkel strategieë om die visie te laat realiseer</li> <li>■ Aanhoudende strewe na die visie</li> <li>■ Leef die visie deurlopend en konsekwent uit in elke kurrikuleringsaksie</li> <li>■ Kontroleer mekaar deur ‘n voortdurende herinnering aan die visie</li> <li>■ Vergelyk elke kurrikuleringshandeling met die kurrikulumvisie</li> <li>■ Gee deurlopende terugvoering oor die realisering van die kurrikulumvisie in die praktyk</li> <li>■ Betrek nuwe personeellede onmiddellik by die strewe na die kurrikulumvisie</li> </ul>

‘n Proses van visiebou behoort ‘n verteenwoordigende proses te wees waarby alle belanghebbendes betrokke is. Deelname aan die proses geskied hoofsaaklik op makrovlak, waar die individuele norme en waardes uiteindelik as gedeelde waardes en norme in die visie opgeneem word. Dit rig die verdere ontwikkeling van uitkomsgerigte onderrig op mesovlak, aangesien dit ook in ‘n sekere sin die breë kriteria neerlê vir die ontwikkeling van vakvisies op mesovlak.



**Funksionariesse** wat 'n aandeel kan hê in die visiebouproses van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling op primêre skoolvlak, is die ouergemeenskap, die skoolhoof en sy leierspan, die breë personeel en die leerlinge. Die kurrikulumleier van die skool kan 'n **forum vir visiebou** stig, sodat daar 'n **struktuur vir visiebou** op skoolvlak bestaan. Só 'n forum kan op 'n gereelde basis funksioneer, sodat refleksie oor die realisering van die visie gedissiplineerd en van tyd tot tyd kan plaasvind. Die breë kriteria vir 'n visie vir uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling op primêre skoolvlak, kan dan soos volg beskryf word:

- **“... An integrated system of education and training must address the development of knowledge and skills that can be used to produce high quality of goods and services in such a way as to enable us to develop our cultures, our society and our economy ...” ( RDP 1994 : 60 )**
- ➡ ‘n Uitkomsgerigte primêre skoolkurrikulum behoort balans te toon ten opsigte van die ontwikkeling van kennis en vaardighede by leerders;
  - ➡ Hierdie kennis en vaardighede behoort by te dra tot die produsering van hoë kwaliteit goedere en dienste sodat die Suid - Afrikaanse kulture, gemeenskappe en die ekonomie daardeur kan groei.
- **“ ...The curriculum and teaching methods should encourage independent and critical thought, the capacity to question, enquire and reason, to weigh evidence and form judgements, to achieve understanding, and to recognise the provisional and incomplete nature of most human knowledge...” ( Draft White Paper on Education and Training September 1994 : 12 ).**
- ➡ ‘n Uitkomsgerigte Primêre skoolkurrikulum behoort kritiese en onafhanklike denke by leerders te ontwikkel en die kapasiteit om te bevra, te beredeneer, leidrade en bewyse teenoor mekaar op te weeg en om geldig te oordeel, asook om begrip te ontwikkel, aan te moedig. Die idee dat kennis ‘n onvoltooide aard het, moet tuisgebring word by leerders.

Deur die bostaande inligting met kurrikulumgebruikers te deel, sal ‘n proses van kurrikulumkonsultasie bydra tot die feit dat die skoolkurrikulum strewe na resente kurrikulumdoelstellings wat op nasionale vlak voorgestel word, en dus geloofwaardigheid aan die ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling verleen.

**( b ) Die ontwikkeling van 'n uitkomsgerigte skoolkurrikulummissie**

Die volgende stap in die ontwikkeling van 'n uitkomsgerigte skoolkurrikulum, is 'n proses van missiestelling ( sien figuur 8 paragraaf 5.4.3 ). Soos wat dit reeds vermeld is, behoort belanghebbendes by kurrikulumontwikkeling deur 'n missiestelling gemotiveer te word om uiteindelik 'n ideale uitkomsgerigte skoolkurrikulum te ontwikkel. Bennis & Nanus ( 1985 ) beskryf 'n missie as korttermynbakens wat van tyd tot tyd bereik moet word om sodoende die meer komplekse visie te bereik . 'n Kurrikulummissie kan dus beskryf word as 'n reeks korttermynmikpunte wat uiteindelik sal bydra tot die bereiking van 'n kurrikulumvisie.

'n Motiverende missie vir uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling kan dus 'n sinvolle volgende stap in die kurrikulumkonsultasieproses wees, aangesien dit die duidelike verloop van die verdere ontwikkelingsproses aan al die belanghebbendes illustreer. 'n Missie vir uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling in Suid -Afrikaanse primêre skole, en wat deur die model vir kurrikulumkonsultasie ontwikkel kan word, word vervolgens toegelig:



- ☞ Om 'n visie van lewenslange leer, waar kritiese en kreatiewe denke ontwikkel word, na te streef;
- ☞ Om 'n eksplisiete kurrikulumbeleid te formuleer sodat alle rolspelers weet watter kurrikulumrol hulle op makro - meso en mikrovlakke kan speel;
- ☞ Om uitkomsgerigte onderrigleer met onderrigmodules te implementeer;
- ☞ Om vakspanne te begelei na 'n ideale eindtoestand in die onderskeie vakke ( fokusse ) deur die formulering van vakvisies;
- ☞ Om korttermynmikpunte vir vakkurrikulering neer te lê sodat vakspanne ( fokusspanne ) gemotiveerd en op 'n doelmatige wyse aan die ontwikkeling van uitkomsgerigte vakkurrikula kan deelneem;
- ☞ Om die vakintegriteite ( fokusintegriteite ) met die omskrywing van vakrasionale te beskerm;
- ☞ Om deur die voorsiening van vakvaardigheidslyste die spesifieke bekwaamhede wat deur die onderskeie vakke ontwikkel kan

word, aan te dui;

- ☞ Om na aanleiding van die rationale en die vaardigheidslyste van die onderskeie vakgebiede ( fokusse ) algemene doelstellings te formuleer waarmee die onderskeie vakke gerig kan word;
- ☞ Om die breë inhoude waarmee die algemene doelstellings uiteindelik bereik kan word, af te baken;
- ☞ Om 'n tydskedulering beskikbaar te stel aan die hand waarvan uitkomsgerigte onderrig teen 'n beheersde tempo in die klaskamers geïmplementeer kan word;
- ☞ Om sertifiseringsraamwerke vir die onderskeie vakgebiede in al die grade ( standerds ) beskikbaar te stel sodat die deurlopende evalueringsproses gerig kan word;
- ☞ Om onderwysers in staat te stel om modulêre uitkomsgerigte onderrig deur middel van hulle eie, unieke onderwysstyle in die klaskamers te implementeer; en
- ☞ Om geldige deurlopende evalueringsmetodes voor te stel waarmee 'n paradigmaverskuiwing van 'n kultuur van slaag/druip na 'n kultuur van "credit/retry " teweeggebring kan word.

Die formulering van 'n kurrikulummissie is nie alleenlik noodsaaklik om die ontwikkelingsproses aan die hand van sekere kurrikulumprosesse te monitor nie, maar is ook noodsaaklik om die uitdaging aan onderwysers die moeite werd te maak. In hierdie verband maak Hamel en Prahalddad ( 1989 : 67 ) die volgende uitlating: “ **For challenge to be effective, individuals and teams throughout the organisation must understand it and see the implications for their own job.** ” 'n Kurrikulummissie kan juis só 'n perspektief aan die kurrikulumgebruikers gee aangesien hulle daardeur 'n logiese aanduiding kry van die verdere ontwikkeling van 'n uitkomsgerigte

kurrikulum. 'n Kurrikulummissie bied ook aan die kurrikulumleier 'n afbakening van die nodige kurrikulumprosesse wat mag nodig wees vir die ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikula. Dit is juis met behulp van hierdie kurrikulumprosesse dat die breë personeel in kontak gebring kan word met die vereiste vaardighede vir die ontwikkeling van uitkomsgerigte skoolkurrikula.

Deur die kurrikulummissie voorturend aan die personeel te kommunikeer, word almal weer opnuut betrek by die ontwikkelingsproses, en word daar telkens 'n klimaat van erns geskep aangesien die onderwysers hulle eie vordering aan die hand van die verskillende kurrikulumprosesse kan bepaal. 'n Voorturende kommunikasie van die kurrikulummissie aan die breë personeel maak hulle dus opnuut betrokke by kurrikulumontwikkeling. Hamel en Prahalddad ( 1989 : 68 ) stel dit anders: “ **The goal is to make the challenge inescapable for everyone in the company...**” Hiermee bedoel Hamel en Prahalddad ( 1989 : 68 ) dat die voorturende kommunikasie van die kurrikulummissie 'n vereiste kurrikulumbestuursproses is waardeur betrokkenheid van die breë personeel versterk kan word.

Die formulering van 'n kurrikulummissie behoort ook 'n proses te wees waarby alle belanghebbendes inspraak moet kan geniet. Kennis van die ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikula is egter 'n voorvereiste vir die formulering van 'n kurrikulummissie, aangesien prominente ontwikkelingsprosesse daarin vervat moet word. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie kan hier die ontwikkeling van uitkomsgerigte skoolkurrikula bespoedig deur 'n aanvanklike kurrikulummissie, wat die noodsaaklike prosesse vir die ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikula insluit, aan onderwysers beskikbaar te stel.

Die gedagte is nie dat hierdie aanvanklike kurrikulummissie staties sal bly nie; trouens, soos wat die kurrikulumbekwaamheid van die breë personeel toeneem, sal hulle voorturend die behoefte ervaar om self met voorstelle ter verbetering van die bestaande kurrikulummissie na voorskyn te kom. Later raak die van - buite - af kurrikulummissie 'n gedeelde missie, soos wat die mate van insette deur die breë



personeel toeneem.

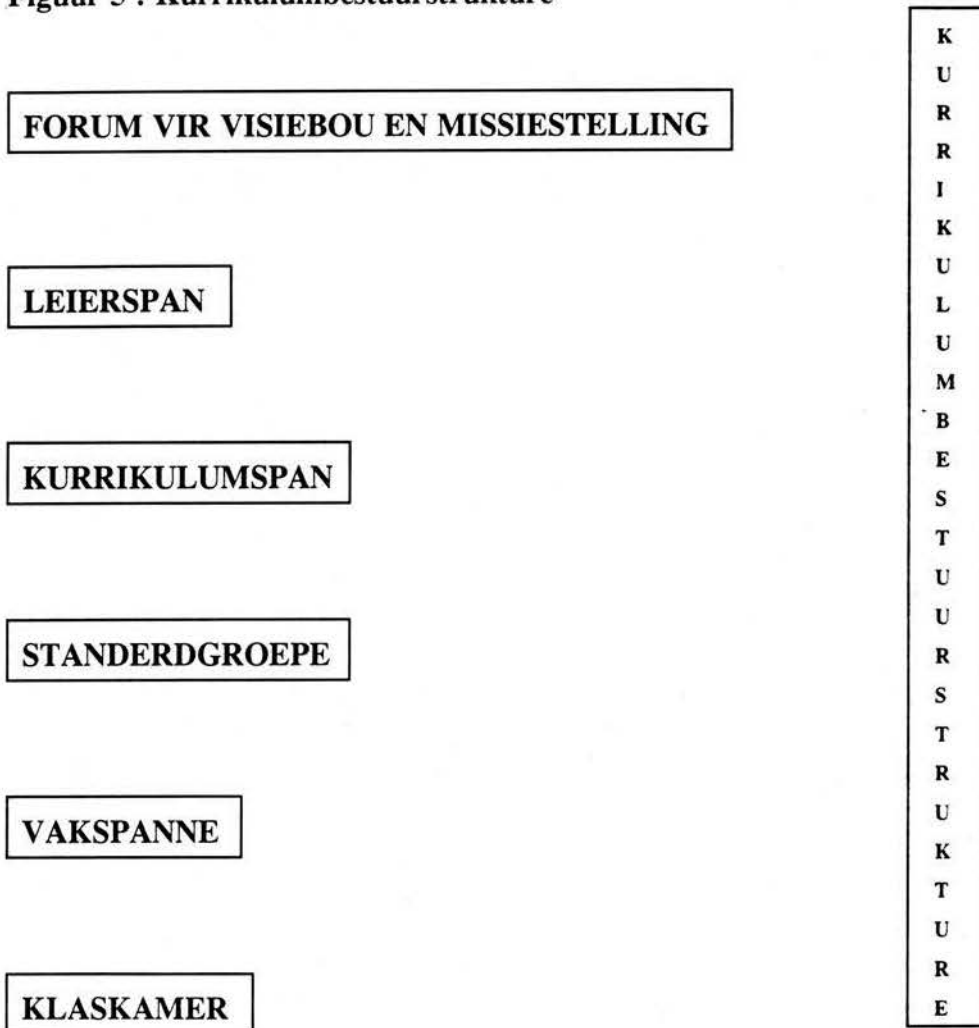
( c ) **Die ontwikkeling van 'n kurrikulumbeleid vir die implementering van 'n uitkomsgerigte primêre skoolkurrikulum**

Die raamwerk vir kurrikulumkonsultasie stel die formulering van skoolbeleid as 'n prominente stap van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling voor. Hierdie is die laaste stap van uitkomsgerigte kurrikulumontwerp op makrovlak ( sien figuur 8 paragraaf 5.4.3 ). Webster' s International Dictionary bied 'n gesaghebbende definisie vir beleid aan : “ **A definite course, or method of action selected ( by an institution, group or individual ) from amongst alternatives and in the light of given conditions to guide current and future decisions .**” 'n Vername funksie wat in hierdie definisie vermeld word, is dat 'n beleid( en dus ook 'n kurrikulumbeleid ) 'n hulpmiddel kan wees om huidige en toekomstige besluitneming te vergemaklik. Die ontwikkeling van ( uitkomsgerigte ) kurrikula behels juis, soos wat Oliva ( 1988: 31 - 47 ) soos aangehaal deur Carl (1995 : 72) verduidelik, 'n besluitnemingsproses, en dit wil dus voorkom asof 'n proses van kurrikulumkonsultasie die besluitneming rondom uitkomsgerigte skoolkurrikula kan ondersteun deur 'n aanvanklike kurrikulumbeleid voor te stel. Later, soos wat onderwysers meer kurrikulumbekwaam word, kan hierdie beleid hersien, en voorstelle ter verbetering gemaak word.

Kurrikulumontwikkeling word egter binne 'n spesifieke kurrikulumbenadering geakkommodeer, en volgens Van der Merwe ( 1992 : 99 ) verg enige kurrikulumbenadering prominente kurrikulumbestuursprosesse ten einde kwaliteitsbeheer toe te pas. Hierdie bestuursprosesse word gewoonlik in 'n kurrikulumbeleid opgeneem waar daar aanduiding is van die struktuurverband waarin kurrikulumfunksionarisse funksioneer. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie, soos wat dit in hierdie studie voorgehou word, stel **'n modulêre kurrikulumbenadering** voor, aangesien die empiriese ondersoek ( sien die vorige hoofstuk ) beduidend getoon het dat die kurrikulumgerigte essensies daardeur bevorder word.

'n Beleid vir kurrikulumontwikkeling kan dan omskryf word deur die volgende werksdefinisie: 'n **Kurrikulumbeleid** is 'n eksplisiete beskrywing van 'n **kurrikulumbestuursproses** waarvolgens daar uitvoering gegee kan word aan 'n **kurrikulummissie** deur die volg van 'n spesifieke **kurrikulumbenadering**. In 'n Kurrikulumbeleid word **kurrikulumstrukture** geïdentifiseer waarin **kurrikulumfunksionarisse** sekere **kurrikulumprosesse** kan bestuur ten einde uitnemende onderrig te verseker. Dit sou dus moontlik wees om die uitvoering van elke ontwikkelingstap ( kurrikulumproses ) in die kurrikulummissie aan 'n spesifieke kurrikulumstruktuur, asook 'n kurrikulumfunksionaris( -se ) te koppel. Dit is nie wenslik dat 'n konsultasiespan 'n spesifieke, klinklare kurrikulumbeleid voorstel nie.

Wat hier volg is 'n uitbreiding van Van der Merwe ( 1992 : 101 ) se **kommunikasienetwerk vir die kurrikulumbestuur van 'n modulêre kurrikulumbenadering**. Indien 'n proses van kurrikulumkonsultasie só 'n netwerk vir die kurrikulumbestuur van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling op primêre skoolvlak voorstel, kan dit as 'n waardevolle verwysingsraamwerk dien aan die hand waarvan skole hulle eie kurrikulumbeleid kan formuleer:

**Figuur 5 : Kurrikulumbestuurstrukture**

Die onderskeie kurrikulumfases, te wete disseminering, ontwerp, implementering en evaluering kan binne elke kurrikulumbestuurstruktuur figureer, alhoewel die ontwikkelingsproses telkens die spesifieke kurrikulumfase sal bepaal. Die volgende tabelle illustreer die kurrikulumbestuursprosesse waarby die onderskeie kurrikulumfunksionarisse betrokke kan wees, en gee ook 'n aanduiding van die kurrikulumstrukture waarin die onderskeie bestuursprosesse geakkommodeer kan word. Die aard van die kurrikulumbestuursproses sal telkens die kurrikulumfase bepaal. Die kurrikulumbestuursprosesse wat deur sekere funksionarisse binne sekere kurrikulumstrukture en op verskillende kurrikulumvlakke geïmplementeer word, is deur Van der Merwe ( 1992 : 99 - 142 ) saamgestel deur gebruik te maak van die volgende skrywers se insette:



Warwick ( 1975 : 99 )  
 Hattingh ( 1989 : 142 )  
 Wiles en Bondi ( 1984 : 129-130 )  
 Sergiovanni (1984 : 291 )  
 Biesenbach ( 1988 : 83 - 85 )  
 Schmidt ( 1987 : 35 )  
 Carl ( 1986 : 172 )  
 Carl et al. ( 1988 : 9, 12, 13 )  
 Tanner en Tanner ( 1975 : 615 )  
 Saylor en Alexander ( 1974 : 93,99 )  
 Park ( 1980 : 56 - 57 )

**FORUM VIR VISIEBOU EN MISSIESTELLING**

<b>FUNKSIONARIS</b>	<b>KURRIKULUMPROSES</b>	<b>FASE</b>
■ Skoolhoof	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Die skoolhoof skep 'n klimaat vir die wedersydse beïnvloeding van die ouergemeenskap en die onderwyspersoneel.</li> <li>■ Hy skep ook 'n geskikte klimaat vir verandering.</li> </ul>	■ Disseminering

**LEIERSPAN**

<b>FUNKSIONARIS</b>	<b>KURRIKULUMPROSES</b>	<b>FASE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Skoolhoof</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Skep 'n kommunikasienetwerk vir kurrikulumbestuur waardeur inspraak deur verskeie kurrikulumfunksionarisse moontlik gemaak kan word.</li> <li>■ <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bepaal saam met die personeel gesamentlike behoeftes en neem stappe om daarin te voorsien;</li> <li>- Help onderwysers om innoverend op te tree en om met nuwe metodes en tegnieke te eksperimenteer solank as wat die verlangde uitkomstes gehandhaaf word;</li> <li>- Vestig 'n deurlopende program vir kurrikulumontwikkeling sodat gedissemineerde inisiatiewe aanvaar en verwelkom word;</li> <li>- Maak voorsiening vir die insette deur die personeel, veral jonger personeel wat entoesiasies is om 'n bydrae te maak.</li> </ul> </li> <li>■ Dra kennis van die skool se onderwysers en kurrikulumkundighede.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Disseminering</li> <li>■ Disseminering</li> <li>■ Disseminering</li> </ul>

FUNKSIONARIS	KURRIKULUMPROSES	FASE
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Skoolhoof</li>   <li>■ Skoolhoof, Adjunkhoof en Departe- mentshoofde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Skakel met die kringbestuurder asook met die vakadviseurs, aangesien hulle die toesighouers oor die gemeenskapskurrikulum insluitend die spesifieke skoolkurrikulum is.</li>   <li>■ Monitor die suksesvolle ontwikkeling van die uitkomsgerigte kurrikulum teenoor die kurrikulummissie en gee sinvolle terugvoering daaroor aan die onderwysers deur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Evaluering</li>   <li>■ Evaluering</li> </ul>



<b>KURRIKULUMSPAN</b>
-----------------------

FUNKSIONARIS	KURRIKULUMPROSES	FASE
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kurrikulum-koördineerder</li> <li>■ Standaardhoofde</li> <li>■ Vakhoofde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ondersteun onderwysers in hulle funksie as kurrikulumontwikkelaars.</li> <li>■ Koördineer die kurrikulumbestuursprosesse.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Skep 'n klimaat wat bevorderlik is vir uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling;</li> <li>- Notuleer die vordering wat die onderskeie kurrikulumgroepe ( kurrikulumspan, standerdgroepe, en vakspanne ) maak;</li> <li>- Stel van tyd tot tyd eenstemmigheid oor kurrikulumkwessies vas; en</li> <li>- Erken die bydraes van groeplede.</li> </ul> </li> <li>■               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lees wyer oor uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling;</li> <li>- Oorweeg 'n verskeidenheid metodes en teoretiese beskouings, eksperimenteer daarmee en pas dit toe;</li> <li>- Dra hulle bevindings en ondervinding aan hulle medepersoneellede oor;</li> <li>- Speel 'n rigtinggewende funksie in die skool se kurrikuleringsprogram.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Disseminering</li> <li>■ Implementering</li> <li>■ Evaluering</li> <li>■ Disseminering</li> <li>■ Implementering</li> <li>■ Disseminering</li> </ul>

<b>FUNKSIONARIS</b>	<b>KURRIKULUMPROSESSE</b>	<b>FASE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Standerdhoof</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Indien sekere inisiatiewe in verband met die implementering van 'n uitkomsgerigte modulêre kurrikulumbenadering nie werkbaar gevind word nie, behoort die standerdhoofde namens die onderwysers met die kurrikulumkoördineerder te skakel en voorstelle ter verbetering van die inisiatief te maak.</li> <li>■ Fasiliteer indiensopleidingsessies vir die kurrikulumgebruikers, soos wat die behoefte ontstaan.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Evaluering</li> <li>■ Disseminering</li> </ul>

**STANDERDGROEPE**

<b>FUNKSIONARIS</b>	<b>KURRIKULUMPROSES</b>	<b>FASE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Standerdhoof- de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Standerdhoofde vervul in die standerdgroepe 'n klimaatskeppingsfunksie deurdat hulle veral: <ul style="list-style-type: none"> <li>- deur indiensopleiding verseker dat personeellede weet wat die uitkomsgerigte kurrikulum behels;</li> <li>- spesialiskennis in verband met uitkomsgerigte kurrikula aan die standergroeplede verskaf; en</li> <li>- 'n moontlike skeptiese houding oor die geloofbaarheid van die nuwe uitkomsgerigte kurrikulum deur motiveringswerk verhoed.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Disseminering</li> </ul>

**VAKSPANNE**

FUNKSIONARIS	KURRIKULUMPROSES	FASE
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vakhoof</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Deur self vakspesialis te wees bevorder die vakhoof die proses van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling .</li> <li>■ Vakhoofde behoort hulle vakspanlede deur middel van 'n spanbenadering by uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling te betrek .</li> <li>■ Om kontinuïteit tussen uitkomsgerigte vakkurrikula te bewerkstellig, is dit nodig dat vakhoofde hulle vakspanlede insae in die sillabusse van ander standers sal gee.</li> <li>■ Tydens die ontwerp van uitkomsgerigte vakkurrikula speel vakhoofde die rol van fasiliteerder, inisieerder, ondersteuner, aanmoediger, en inligtingsbron .</li> <li>■ Vakhoofde behoort deur hulle eie voorbeeld en die doelbewuste daarstelling van 'n positiewe vernuwingsklimaat groter entoesiasme en toewyding, asook hoër groepmoreel en betrokkenheid by vakspanlede te kweek.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ontwerp</li> <li>■ Ontwerp</li> <li>■ Ontwerp</li> </ul>



FUNKSIONARIS	KURRIKULUMPROSESSE	FASE
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vakhoof</li> <li>■ Vakspanlede</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vakhoofde behoort hulle vakspanlede te beweeg om 'n vakkurrikulum saam te stel volgens geldige uitkomsgerigte kurrikulumkomponente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vakvisies</li> <li>- Vakmissies</li> <li>- Vakrasionale</li> <li>- Eenheidstandaarde</li> <li>- Breë vakinhoude</li> <li>- Tydskedulering</li> <li>- Module - uitkomstes</li> <li>- Sertifiseringstandaarde</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Disseminering</li> <li>■ Ontwerp</li> <li>■ Implementering</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vakhoofde</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vakhoofde behoort skakelpersone te wees tussen die mediasentrum of enige ander instansie en/of individu wat onderwysmedia vir die vak beskikbaar kan stel. Hulle bly dus in voeling met die behoeftes van die vakspanlede en maak toepaslike aanbevelings ten opsigte van die aanskaf en die verskaffing daarvan.</li> </ul>	

KLASKAMER		
FUNKSIONARIS	KURRIKULUMPROSESSE	FASE
■ Onderwyser	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kies onderwysmetodes, onderwysmedia en evalueringstrategieë wat geskik is vir die realisering van leeruitsette.</li> <li>■ Onderwysers behoort: <ul style="list-style-type: none"> <li>- die proses en die prosedures in verband met 'n uitkomsgerigte modulêre kurrikulumbenadering aan die leerders te verduidelik;</li> <li>- soos wat die behoefte ontstaan, idees ten opsigte van leeruitsette, onderwysmetodes, media, en evalueringstrategieë onder mekaar uit te ruil; en</li> <li>- hulle ouers in te lig oor die proses en die prosedures van 'n uitkomsgerigte modulêre kurrikulumbenadering.</li> </ul> </li> <li>■ Implementeer onderrigleer.</li> <li>■ Evalueer die <b>produk</b> en die <b>proses</b> waar: <ul style="list-style-type: none"> <li>- die produk al die leerlinge se responsies op die gestelde leeruitkomstes is; en</li> <li>- die proses die mediëringsproses ( die ontsluiting van die module-inhoude deur middel van onderwysmetodes ) behels.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Ontwerp</li> <li>■ Disseminering</li> <li>■ Implementeer</li> <li>■ Evaluering</li> </ul>

FUNKSIONARIS	KURRIKULUMPROSESSE	FASE
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vakhoofde</li> <li>■ Skoolhoof</li> <li>■ Kurrikulum-koördineerder</li> <li>■ Vakhoof</li> <li>■ Standerdhoof</li> <li>■ Kurrikulum-koördineerder</li> <li>■ Skoolhoof</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Doen klasbesoek om die suksesvolle implementering van die vakkurrikulum te monitor.</li> <li>■ Doen klasbesoek om die suksesvolle implementering van die proses en die prosedures van 'n uitkomsgerigte modulêre kurrikulumbenadering te monitor.</li> <li>■ Bied aan die klasonderwyser die geleentheid om voorstelle ter verbetering van sekere prosesse en prosedures ten opsigte van die implementering van 'n uitkomsgerigte skoolkurrikulum te demonstreer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Evaluering</li> <li>■ Evaluering</li> <li>■ Disseminering</li> </ul>



### 5.4.3.3 Samevatting

Die keuse van 'n kurrikulumbenadering tydens kurrikulumkonsultasie is van kardinale belang, aangesien dit medebepalend is vir sekere kurrikulumprosesse tydens die onderskeie kurrikulumfases. 'n Modulêre kurrikulumbenadering verg juis sekere kurrikulumprosesse waarby kurrikulumfunksionarisse op verskeie kurrikulumvlakke en binne verskeie kurrikulumstrukture hulle kurrikulumrol kan speel. Uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling met 'n modulêre kurrikulumbenadering bied op makrovlak, soos wat dit in die voorafgaande gedeelte voorgehou is, die geleentheid tot kapasiteitsbou in kurrikulumvaardigheid deurdat rolspelers die geleentheid gebied word om binne 'n ordelike struktuur betrokke te raak by die proses.

### 5.4.3.4 Konsultering vir die verdere ontwerp van 'n uitkomsgerigte primêre skoolkurrikulum : Die mesovlak

#### ( a ) Inleiding

Die empiriese ondersoek ( sien paragraaf 4.4.5.5 ) na die bydrae van onderrigmodules tydens die kurrikulumkonsultasieproses het beduidend daarop gedui dat:

- Vakhoofde ( 42 ) veral 'n begeleidingsrol tydens kurrikulumkonsultasie moet speel;
- Vakadviseurs ( 38 ) 'n belangrike begeleidingsrol tydens kurrikulumkonsultasie kan vervul;
- Eksterne kurrikulumspesialiste ( 33 ) ook onder primêre skoolonderwysers gesien word as kurrikulumagente wat vir konsultasie gebruik kan word;
- Die kurrikulumafdeling van die plaaslike onderwysdepartement 'n groot rol moet speel in kurrikulumkonsultasie in primêre skole ( 32 ); en
- Skoolhoofde se aandeel in kurrikulumbegleiding heelwat minder is ( 18 ).

Die implikasie van hierdie resultate, dui daarop dat belanghebbendes op die mesovlak ( wat in wese die funksioneringsterrein van die vakhoof en die vakspanlede is ) 'n prominente rol moet speel in die ontwikkeling van uitkomsgerigte primêre skoolkurrikula. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie sal dus besondere klem op kurrikulumontwikkeling op mesovlak lê. Aspekte tydens kurrikulumkonsultasie vir die mesovlak is :

<ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b>Ontwikkeling van vakvisies</b></li> <li>■ <b>Formulering van vakmissies</b></li>   <li>■ <b>Omskrywing van vakrasionale</b></li> <li>■ <b>Vakkurrikulumvaardighede</b></li> <li>■ <b>Algemene en Besondere Vakuitkomstes</b></li>   <li>■ <b>Breë Vakinhoude</b></li> <li>■ <b>Tydskedulering</b></li> <li>■ <b>Sertifiseringsraamwerke</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dit behels die beskrywing van die ideale eindtoestand van die onderskeie vakkurrikula, asook die ontwikkelingstappe wat gevolg moet word om daarby uit te kom.</li> <li>■ Die aard en die regverdiging van die vak in die skoolkurrikulum.</li> <li>■ Vaardighede wat hoofsaaklik deur die onderskeie vakke ontwikkel word.</li> <li>■ Die formulering van 'n algemene doel van 'n vak in die skool, asook 'n beskrywing van die doelstellings van 'n vak in 'n spesifieke standaard.</li> <li>■ Moduletittels</li> <li>■ Watter modules word wanneer ontsluit</li> <li>■ Evalueringstake om die gestelde leeruitsette te evalueer</li> </ul>
--	--

Soos wat reeds vermeld is, behels die breë werking van die model vir kurrikulumkonsultasie dat daar aanvanklik 'n sterk ondersteuning aan die skool se kurrikulumgebruikers verskaf word deur middel van didaktiese materiaal. Onderrigmodules is daardie vorm van didaktiese materiaal wat die implementering van 'n uitkomsgerigte kurrikulum in die klaskamer moontlik maak. Die verdere ontwikkeling van onderrigmodules toon egter raakpunte op mesovlak, aangesien dit gedurende vakkurrikulumontwikkeling is wat eienaarskap van die skoolkurrikulum verklaar word. Didaktiese kurrikulummateriaal sluit dus ook materiaal in met behulp waarvan vakspanne tydens kurrikulumkonsultasie 'n geskrewe vakkurrikulum as vertrekpunt ontvang. Soos wat vakspanlede se kurrikulumbekwaamheid dan verbeter,

keer hulle telkens na die aanvanklike vakkurrikula ( geskrewe kurrikulum/produk ) terug, en word dit deur middel van dinamiese vakkurrikulumontwikkeling ( proses ) verbeter soos wat die behoefte daaraan ontstaan.

**( b ) Die ontwikkeling van 'n vakvisie en 'n vakmissie**

'n Voorbeeld van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling in Aardrykskunde toon vervolgens aan hoedat didaktiese kurrikulummateriaal die proses van kurrikulumkonsultasie op primêre skoolvlak kan ondersteun:

**VAKVISIE**

" Die Aardrykskunde-vakspan sal onderwysers, ouers, en leerlinge se kapasiteit verder ontwikkel sodat hulle geografiese kennis en begrip kan aanwend om toepaslike houdings en waardes te ontwikkel ten einde by te dra tot die intellektuele groei en ontwikkeling van mense wat die hulpbronbasis van die omgewing van die Wes - Kaap asook die land in sy geheel sal onderhou en selfs verder uitbrei."



<b>VAKMISSIE</b>
------------------

Die Aardrykskunde-vakspan gaan:

- ☞ Die vak Aardrykskunde se rasionaal beskryf;
- ☞ Geografiese vaardighede identifiseer;
- ☞ 'n Algemene doelstelling vir Aardrykskunde in die skool formuleer;
- ☞ Besondere doelstellings vir Aardrykskunde in die onderskeie standerds formuleer;
- ☞ Relevante breë inhoude ( moduletitels ) selekteer en sinvol organiseer;
- ☞ Besluit watter modules ( breë inhoude ) wanneer gedurende die akademiese jaar onderrig moet word;
- ☞ Uitkomstes vir elke module formuleer;
- ☞ Sertifiseringsraamwerke vir elke module saamstel; en
- ☞ Die suksesvolle implementering van die Aardrykskunde-vakkurrikulum deurlopend evalueer.

Die bogenoemde vakmissie is in wese bloot 'n voortsetting van die kurrikulummissie ( sien paragraaf 5.4.3.2 ), alhoewel dit op mesovlak geïmplementeer word en dus ook vakspesifiek geskryf is.

**( c ) Die formulering van 'n vakrasionaal**

Die volgende logiese stap in die ontwikkeling van 'n uitkomstgerigte vakkurrikulum, is die omskrywing van die vak se rasionaal ( aard en regverdiging binne die skoolkurrikulum ). Die volgende voorbeeld van 'n vakrasionaal wat deur 'n proses van kurrikulumkonsultasie voorgestel kan word, is gebaseer op die Wes-Kaapse ( geprovincialiseerde ) uitkomstgerigte vaksillabus vir die senior primêre fase:

### VAKRASIONAAL

Die vak Aardrykskunde behels die bestudering van interverwantskappe tussen mense en die omgewing. Deur die bestudering van die verspreiding van mense, verskynsels en gebeurtenisse op aarde word 'n verduideliking van die kenmerke en die ruimtelike patrone van plekke moontlik gemaak. Tydens die bestudering van hierdie vak figureer sekere kernkonsepte soos ligging, verspreiding, plekke, mens-omgewing-verwantskappe, ruimtelike patrone en streke. Hierdie kernkonsepte lei dikwels in die bestudering van Aardrykskunde tot sleutelvrae soos die volgende:

Waar is dit? Hoe lyk dit? Waarom is dit daar? Hoe het dit gebeur? Watter effek sal dit hê? Hoe behoort dit bestuur te word? Alhoewel sekere vakvaardighede in Aardrykskunde uniek is, word daar tog van ander vakke se insigte gebruik gemaak om die geografiese inhoud meer betekenisvol te ontsluit. Aangesien Aardrykskundiges gemoeid is met die interaksie tussen mense en die omgewing, poog hulle om mense se behoeftes en gedrag beter te verstaan, die aard van die omgewing beter te begryp, en die menslike impak op die omgewing te minimaliseer. Daardeur sal die omgewing uiteindelik verbeter word.

Die vakrasionaal sal noodwendig aanleiding kan gee tot die identifisering van spesifieke vakvaardighede wat deur die vak ontwikkel kan word. **The Scottish Office Education Department** ( 1993 : 5 ) stel 7 **transkurrikulêre kurrikulumuitkomstes** voor wat gebruik kan word as hulpmiddel om te bepaal of die vakvaardighede bydra tot die kreatiewe beheersing van kennis. Hierdie uitkomstes is :

- **Kennis en begrip**
- **Beplanning**
- **Versameling van Bewyse**
- **Aantekening en Aanbieding**
- **Interpretering en Evaluering**
- **Generering van Oplossings**
- **Ontwikkeling van Gesindhede**

Kurrikulumkonsultante kan die essensiële leervaardighede met vrug aanwend deurdat dit kriteria vorm waarteen die seleksie van **spesifieke vakvaardighede** kan plaasvind. Die volgende vakvaardighede wat in die vak Aardrykskunde ontwikkel kan word, is aangepas uit die Weskaapse geïntegreerde uitkomsgerigte vaksillabus vir Aardrykskunde in die Senior Primêre skoolfase (standerds 2 - 4) en word soos volg in tabelvorm voorgestel:

<b>TRANSKURRIKULÊRE UITKOMSTES</b>	<b>VAKVAARDIGHEDE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Kennis en Begrip</li> </ul>	<p>Kennis en begrip van:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ standplase en plekke binne 'n nasionale en internasionale raamwerk;</li> <li>■ hoofnatuursisteme van die wêreld, bv. landvorme, watermassas, klimaat, ens.;</li> <li>■ hoof sosio - ekonomiese sisteme van die wêreld, bv. landbou, nedersettings, bevolking, vervoer, ens.;</li> <li>■ 'n verskeidenheid volkere en gemeenskappe van die wêreld om sodoende die kulturele rykheid van die mensdom te waardeer;</li> <li>■ strukture en prosesse op plaaslike en nasionale vlak;</li> <li>■ die uitdagings van en geleenthede vir globale interaksie.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Beplanning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Die gebruik van kaarte, grafieke en statistiek;</li> <li>■ Die ontwikkeling van 'n besorgdheid oor die kwaliteit van beplanning van die omgewing vir die nageslag;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Versameling van Bewyse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Die ontleiding van kaarte, grafieke, statistiek, teks, prente tabelle en diagramme;</li> </ul>



TRANSKURRIKULêRE UITKOMSTES	VAKVAARDIGHEDE
■ Aantekening en Aanbieding	■ Die beoefening van observasie- en karteringsmetodes in die veld; die voer van onderhoude; die versameling en interpretering van eerste-handse inligting;
■ Interpretering en Evaluering	■ Die proses van ondersoek wat leerders sal aanmoedig om te bevraagteken; inligting te proses en te evalueer; veralgemenings, oordele en beslissings te maak;
■ Generering van Oplossings	■ Die oplossing van geografiese probleme, veral deur koöperatiewe leerpogings;
■ Ontwikkeling van Gesindhede	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Prikkel leerders om belang te stel in hulle omgewing en in die verskeidenheid van natuurlike en menslike eienskappe;</li> <li>■ Kweek waardering vir die uniekheid van die fisiese wêreld en die wye verskeidenheid van omgewings waarin mense woon;</li> <li>■ Ontwikkel respek by leerders vir die reg van alle mense op gelykheid;</li> <li>■ Moedig leerlinge aan om oplossings vir plaaslike, streeks-, nasionale en internasionale probleme, ooreenkomstig die grondslag van die “ <b>Verklaring van Menseregte</b> ” te soek.</li> </ul>

Die vakrasionaal, asook die vakvaardighede kan dan aangewend word om verdere ontwikkelingstappe in die vakmissie na te streef soos:

- ☞ ‘n Algemene doelstelling vir Aardrykskunde in die skool;
- ☞ Besondere doelstellings vir Aardrykskunde in die onderskeie standers;
- ☞ Breë inhoude vir Aardrykskunde in die onderskeie standers;
- ☞ Tydskedulering

**( d ) Die ontwikkeling van eenheidstandaarde**

Van der Merwe ( 1992 : 105 ) bepleit die opneem van die laasgenoemde missiestappe in eksplisiete kurrikulumdokumentasie en stel **mesoblaaie** ( eenheidstandaard ) voor om hierdie bestuursinformasie aan vakspanlede beskikbaar te stel. 'n Voorbeeld van 'n EENHEIDSTANDAARD vir Aardrykskunde in graad 4 kan soos volg uiteengesit word:

<b>EENHEIDSTANDAARD</b> <b>AARDRYKSKUNDE : GRAAD 4</b>
<p style="text-align: center;"><b>ALGEMENE UITKOMSTE</b></p> <p>Leerlinge kan deur die bestudering van kenmerke en ruimtelike patrone asook die verspreiding van mense, verskynsels en gebeurtenisse in verskeie plekke op aarde daardie geografiese tegnieke en vaardighede verwerf waardeur interverwantskappe tussen mense en die omgewing toegepas kan word ten einde 'n hoë kwaliteit van lewe op aarde te bewerkstellig.</p>
<p style="text-align: center;"><b>BESONDERE UITKOMSTES</b></p> <p><b>Leerlinge behoort :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ hoofrigtings te kan herken; 'n eenvoudige magnetiese kompas te kan gebruik; die sonsopkoms en ondergang met rigting te kan assosieer ( oos en wes );</li> <li>■ voorwerpe in die klaskamer van bo te kan teken;</li> <li>■ voorwerpe binne en buite die klaskamer met die vier hoofrigtings in verband te bring;</li> <li>■ 'n plan te kan teken soos van bo gesien met noord aan die bokant;</li> <li>■ die plan met die vier hoofrigtings in verband te kan bring;</li> <li>■ plaaslike kenmerke te kan identifiseer deur gebruik te maak van simbole op die kaart;</li> <li>■ die kaart met die vier hoofrigtings te kan oriënteer;</li> <li>■ sekere verskynsels soos bv. kuslyn, rivier, bergreeks te kan identifiseer;</li> <li>■ kaarte te kan lees en simbole te kan interpreteer;</li> <li>■ spoorlyne, hoof en sekondêre paaie en lughawens op 'n kaart te kan identifiseer;</li> <li>■ skakeling d.m.v. die elektroniese media te kan verstaan;</li> <li>■ 'n boerdery stelsel in die algemeen te begryp ten einde 'n bydrae tot die landseksonomie te kan lewer;</li> </ul>

- boerdery wat op die land se behoeftes en uitvoer gemik is te begryp;
- tussen die verskillende tipes boerdery te kan onderskei;
- die mens se afhanklikheid van die verskillende tipes plase te begryp;
- aktiwiteite op 'n plaas te kan bestudeer;
- die mens se afhanklikheid van grond as basis vir voedselproduksie asook die soorte voedsel wat geproduseer word te kan bestudeer;
- die noodsaaklikheid van verskillende soorte myne te kan insien;
- tussen die belangrikheid van minerale vir alledaagse gebruik te kan differensieer;
- verskillende tipes myne met mekaar te kan vergelyk;
- verskillende mynboutegnieke te kan identifiseer bv. skag, oopgroef, alluviaal en seebodem;
- die proses van vervaardiging asook die rol van fabriek te kan begryp;
- te kan onderskei tussen verskillende tipes industrieë;
- handelsmerke te kan identifiseer en die funksie daarvan te verstaan;
- te kan onderskei tussen natuurlike en kunsvesel;
- die risiko wat met nywerhede en besoedeling geassosieer word, te kan insien;
- te verstaan watter rol eie inisiatief, innovering en keuse van standplaas in die suksesvolle bedryf van nywerhede en fabriek as besighede speel;
- die stigting van sommige plaaslike nywerhede en fabriek te bestudeer ten einde waardering vir entrepreneurskap te ontwikkel;
- bewys te word van die verspreiding van varswatervis in riviere en damme;
- verskillende tipes varswatervis te kan identifiseer;
- kennis te neem van die kommersiële en ontspanningswaarde van visserye;
- kennis te neem van vistelery;
- die kommersiële waarde van vis te ondersoek;
- kennis te neem van die aantal en die verskeidenheid van mense wat by in die visbedryf betrokke is;
- begrip te ontwikkel vir die gevare wat geassosieer word met visvang, bv. die weer, bote, getye, ensovoorts;
- 'n verskeidenheid van visprodukte te kan identifiseer;
- die belangrikheid van bewaring te benadruk;
- die ligging van plaaslike bosbou gebiede ondersoek;
- begrip te ontwikkel vir die kommersiële en ontspanningswaarde van bosse;
- die tipiese bosbou aktiwiteite (metodes) te ondersoek;
- bosboupprodukte te kan identifiseer; en
- die belangrikheid van bewaring en die gevaar van brande te kan benadruk.

MODULES		TYDSKEDULERING
1.	BOERDERY	EERSTE KWARTAAL
2.	VERVAARDIGING	TWEEDE KWARTAAL
3.	BOSBOU	TWEEDE KWARTAAL
4.	MYNBOU	DERDE KWARTAAL
5.	VISSERY	VIERDE KWARTAAL

Die bogenoemde eenheidstandaard bestaan uit die spesifisering van 'n algemene uitkoms vir Aardrykskunde en gee ook 'n aanduiding van besondere uitkomstes in die



vak Aardrykskunde op graad - 4 vlak. Dit bied aan die onderwyser 'n seleksie van breë inhoud ( module-onderwerpe ) waarmee die besondere uitkomstes bereik kan word, en stel ook 'n tydskaal voor wat aan die onderwyser voorstel teen watter onderrigtempo die vakkurrikulum binne 'n spesifieke standaard ( graad 4 in hierdie geval ) ontsluit kan word.

Die eenheidstandaard kan 'n belangrike funksie ten opsigte van deurlopende evaluering verrig, en kan ook bydra tot een van die beginsels van die **NKR**, naamlik om met behulp van 'n kredietgebaseerde evalueringstelsel oral in die land erkenning te gee vir vorige leerervaring. Daar kan byvoorbeeld besluit word dat 'n eenheidstandaard in die vak Aardrykskunde **100 krediete** tel ( waar elke module dus **20 krediete** tel ). Indien 'n leerder nie 'n minimum persentasie van bv. 45% in 'n module behaal nie, ontvang hy geen krediete nie, maar alle module- uitkomstes wat wel deur só 'n leerder gerealiseer is, word wel erken. Hier kom die “ **credit/retry** ” - beginsel ter sprake. Omdat 'n onderrigmodule uitkomstgerig aangebied word, word die module-uitkomstes baie duidelik aan die begin van die module aangedui. Dit stel die onderwyser in staat om deur diagnostiese evaluering 'n presiese aanduiding te kan gee waar die leerder nog moet ontwikkel. Nou fokus die leerder slegs op daardie module-uitkomstes wat nog deur hom/haar gerealiseer moet word. Sodra die leerder gereed is om weer geëvalueer te word, kan die onderwyser in kennis gestel word en 'n “ **retry** ” poging word dus aangebied.

#### ( e ) Module-uitkomstes en Sertifiseringsraamwerke

Die beginsel van “ **credit / retry** ” kan slegs moontlik gemaak word as daar in die onderrigmodule sprake is van:

- **Module-uitkomstes**
- **Sertifiseringsraamwerke**

Module-uitkomstes sluit aan by die **NKR** se gedagte van spesifieke uitkomstes, wat

dit aan die leerder duidelik maak wat die verwagte leeruitsette is wat gelewer moet word ten einde vir 'n sekere aantal krediete te kwalifiseer. Die **NKR** se gedagte van 'n eenheidstandaard vereis ook dat daar kriteria teenwoordig moet wees waarteen die standaard van die module-uitkomstes gemeet kan word. Onderrigmodules maak voorsiening hiervoor deur **sertifiseringsraamwerke** in te sluit. 'n Sertifiseringsraamwerk is 'n raamwerk van evalueringstake met behulp waarvan al die gestelde module-uitkomstes geëvalueer kan word. Dit is 'n **summatiewe** poging aangesien dit aan die einde van 'n module plaasvind. Aangesien daar vir elke module 'n sertifiseringsraamwerk bestaan, behoort dit ook as 'n deurlopende evalueringspoging gesien te word, aangesien daar byvoorbeeld in die geval van Aardrykskunde vir graad 4, vyf sulke pogings deur die loop van die akademiese jaar sal bestaan.

Die volgende ontwikkelingstappe van 'n vakmissie vir Aardrykskunde op primêre skoolvlak, is dus die formulering van **module-uitkomstes** en die **ontwerp van sertifiseringsraamwerke**. Voorbeelde van een module se module-uitkomstes en sertifiseringsraamwerk, sal hierna aangebied word:

**AARDRYKSKUNDE : GRAAD VIER****MODULE SES : VISSERY****In hierdie module kan die leerdere:**

- vissery volgens verskillende soorte kategoriseer;
- die hengelproses van varswatervis beskryf;
- die verskillende komponente van die see aan die hand van 'n skets identifiseer;
- die twee oseane aan die Suid-Afrikaanse kus op 'n kaart invul;
- navorsing doen oor die voedsel van seevisse en die feite neerstip;
- 'n snoek as een van die bekendste lynvisse identifiseer;
- 'n skets van 'n visstok van byskrifte voorsien;
- voorbeelde van visse wat aan die Suid-Afrikaanse kus voorkom, lys;
- die treknet, beursnet en sleepnet as visvangmetodes met mekaar vergelyk;
- feite in verband met kewe van 'n geheuekaart aflees;
- 'n groepbespreking hou oor die belangrikheid van beheer oor die visbedryf;
- die nut van walvisse op 'n geheuekaart voorstel;
- die teelaarde van die Noordkapper op 'n kaart aandui; en
- produkte van visse diagrammaties voorstel.

Die kriteria wat aangewend word om 'n waardebeoordeling te maak van die realisering van die bogenoemde module-uitkomstes, word in die vorm van evalueringstake in 'n sertifiseringsraamwerk gespesifiseer. Die argument wat by die ontwerp van sertifiseringsraamwerke gevoer word, is dat 'n vraestel alleen nie 'n waardebeoordeling van alle vakvaardighede kan maak nie, en dat ander evalueringstake dus ook nodig is. Die transkurrikulêre leervaardighede ( sien paragraaf 5.4.3.4 ) dien as riglyn om die evalueringstake gebalanseerd te ontwerp. 'n Voorbeeld van 'n sertifiseringsraamwerk, volg hierna:



<b>SERTIFISERINGSRAAMWERK</b>
<b>AARDRYKSKUNDE : GRAAD 4</b>
<b>MODULE 6 : VISSERYE</b>
<b>KREDIETE: 20 PERSENTASIE: 100</b>

**AFDELING A (15)**

**KENNIS EN BEGRIP**

**1. Definieer:**

1.1 plankton

1.2 kusvisserij

(2)

**2. Kies uit kolom B die antwoord wat by kolom A pas:**

A	B
2.1 snoek	a) varswatervis
2.2 harder	b) lynvis
2.3 forel	c) wrede roofvis
2.4 tuna	d) word met treknet gevang
2.5 galjoen	e) seevis

(5)

**3. Beskryf kortliks 'n kreef se habitat(omgewing).**

(2)

**4.1 Deur wie word die visbedryf beheer?**

**4.2 Waarom is dit nodig om streng beheermaatreëls toe te pas?**

(2)

**5 Jou pa is 'n kranige visserman en gaan gereeld diepsee toe om snoek te vang.**

- 5.1 Dui, met behulp van 'n "X", op die kaart van Suid-Afrika aan waar julle as gesin kan gaan vakansie hou sodat jou pa 'n paar snoeke kan uittrek.
- 5.2 Gee 'n rede waarom snoek daar volop is.
- 5.3 Noem een stad/dorp langs die kus van Suid-Afrika waar haai-aanvalle redelik gereeld voorkom.
- 5.4 Verskaf 'n moontlike rede vir hierdie verskynsel.

(4)

#### AFDELING B (10)

##### BEPLANNING

Beplan 'n visvangekspedisie vir jou en jou maat vir twee dae deur alle moontlike benodigdhede te lys.

#### AFDELING C (5)

##### VERSAMELING VAN BEWYSE

(Groepwerk)

Tref 'n kort vergelyking tussen die volgende diepsee-visvangmetodes:

- \* sleepnet
- \* beursnet
- Jy mag van illustrasies gebruik maak
- Meld bronne geraadpleeg
- Lys vissoorte wat op die onderskeie wyses gevang word

**AFDELING D (5)****AANTEKENING EN AANBIEDING**

Berei 'n aanbieding voor waartydens jy die volgende aan die klas verduidelik:

- \* hoe 'n handlyn gebruik word om vis te vang
- \* die werking van 'n visstok
- \* die forelvlieg

**AFDELING E (5)****INTERPRETERING EN EVALUERING**

Die onderstaande grafiek dui die hoeveelheid snoek (afgerond tot die naaste ton) aan wat per maand gedurende 'n jaar by Port Nolloth en Saldanha onderskeidelik gevang is.

Port Nolloth	2	4	3	5	10	12	9	13	7	4	3	2
Saldanha	0,5	1	1	2	4	4	6	8	5	2	2	1
	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D

- \* Vind hierdie twee dorpe in jou atlas.
- \* Beskryf die ligging van Port Nolloth ten opsigte van Saldanha.
- \* Watter afleidings kan jy hieruit maak ten opsigte van die beskikbaarheid van snoek?
- \* Indien jy jou as visserman wil bekwaam, in watter een van die twee dorpe is jou kanse die beste? Motiveer.



**AFDELING F (5)****GENERERING VAN OPLOSSINGS**

Met die steeds stygend rooivleispryse, het die mens 'n sin ontwikkel vir vis as lekkerny en meer en meer visse word daaglik gevang om aan hierdie behoeftes te voldoen.

Hoe gaan ons visvoorraad lyk in die jaar 2020?

Wat kan gedoen word om te verseker dat die mens nie die balans in die see versteur nie?

**AFDELING G (5)****ONWIKKELING VAN GESINDHEDE**

Hoewel daar dikwels voorvalle van haai-aanvalle langs die kus van Suid-Afrika is, is dit slegs enkele soorte haaie wat "mensvreter" is. Intussen word enige soort haai uit vrees voor die voet deur onkundiges doodgemaak.

- \*      Ontwerp 'n plakkaat om die publiek meer bewaringsbewus te maak.
- \*      Beklemtoon die belang van die haai in ons seewaters.

Die raamwerk vir kurrikulumkonsultasie op mesovlak bewerkstellig kurrikulum-reglynigheid aangesien daar 'n logiese aansluiting tussen die onderskeie komponente is:

Deur die **sertifiseringsraamwerke** word die leerders se vakbekwaamheid dienoreenstemmend met die gespesifiseerde **module-uitkomst** geëvalueer. Die module-uitkomst is weer verteenwoordigend van sommige **vakvaardighede** wat in die **eenheidstandaard** opgeneem is. Uiteindelik sal al die graad 4 - modules op 'n verantwoordbare wyse bygedra het tot die realisering van al die **spesifieke uitkomst** wat in die eenheidstandaard opgeneem is. Die spesifieke uitkomst is in wese die vakvaardighede, en indien leerders daardie vakvaardighede verwerf het, het hulle ook per se die **algemene uitkomst** van die vak tot 'n mindere of meerdere mate gerealiseer.

## ( f ) Samevatting

Kurrikulumkonsultasie vir uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling op mesovlak, bewerkstellig kurrikulumreglynigheid deurdat dit kurrikulumfunksionarisse in spanverband betrokke maak by kurrikulumaktiwiteite soos die formulering van vakvisies en vakmissies, die beskrywing van vakrasionale en voortspruitend daaruit die ontwerp van eenheidstandaarde met vakuitkomstes, die afbakening van breë inhoude, asook tydskedulering, die formulering van module-uitkomstes asook die ontwerp van sertifiseringsraamwerke. Hierdie kurrikuluminligting baan die weg vir eie kurrikuluminisiatiewe wat deur onderwysers op mikrovlak geneem kan word, maar bewerkstellig ook verantwoordbare uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling deurdat die individuele onderwysers op 'n gesnoerde wyse na die onderskeie vakvisies streef.

### 5.4.3.5 Konsultering vir die implementering van 'n uitkomsgerigte primêre skoolkurrikulum : Die mikrovlak

#### ( a ) Inleiding

Dit is uiteindelik die leerders wat in die klaskamer na module-uitkomstes moet strewende wat gesnoer is met die eenheidstandaarde op mesovlak. Volgens figuur 8 ( 'n raamwerk vir kurrikulumkonsultasie ) word die onderrigte kurrikulum uiteindelik op mikrovlak geïmplementeer terwyl die leerlinge die bedoelde ( geskrewe ) kurrikulum ontvang. Dit is dus op mikrovlak waar daar uiteindelik bepaal kan word of die ontvangde kurrikulum reglynig met die geskrewe kurrikulum is.

Onderwysers in die klaskamers is die finale implementeerders van kurrikulumvernuwing. In die lig van hierdie studie is die hersiene kurrikulum **die uitkomsgerigte primêre skoolkurrikulum**, wat met behulp van 'n modulêre kurrikulumbenadering geïnstitutionaliseer word. Alhoewel 'n proses van kurrikulumkonsultasie binne en buite die klaskamer ondersteuning aan die ontwikkeling van 'n uitkomsgerigte kurrikulum bied, is dit deur die implementering

van die geskrewe kurrikulum, wat kurrikulumreglynigheid bewerkstellig word. Hier behoort kurrikulumkonsultante die volgende standpunt van Eisner ( 1991 : 11 ) deeglik in ag te neem: **Geen kurrikulumprogram ( dus 'n geskrewe kurrikulum ) kan vanself onderrig nie - dit moet altyd gemedieer word.**

Die laasgenoemde uitspraak maak **direkte ondersteuning deur onderwysers** , wat ook deur Strydom ( 1993 : 139 ) bepleit word, onvermydelik die hooftfokus van 'n proses van kurrikulumkonsultasie. Dit is immers die leerling wat die uiteindelijke uitkoms van opvoeding moet bereik, en die primêre arena waar uitkomsgerigte skoolkurrikula 'n impak moet toon, is logies gesproke die klaskamer.

Daar is reeds baie oor uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling geskryf, maar een van die mees resente pogings, en by uitstek van toepassing op hierdie studie, is 'n referaat wat deur dr. Roy Killen ( Universiteit van Newcastle, Australië ) gelewer is. Killen ( 1996 : 6, 10 en 11 ) bied aan kurrikulumkonsultante kernaspekte waaraan aandag gegee moet word tydens die ondersteuning aan onderwysers. Onderwysers behoort kennis te neem van:

- sekere **praktykimplikasies** wat uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling vir die klaskamer inhou;
- moontlike kurrikulumbenaderings wat gevolg kan word om uitkomsgerigte onderrigleer te akkommodeer; en
- algemeen geldige komponente van 'n kurrikulumbenadering vir uitkomsgerigte onderrigleer.

Die kernaspekte sal vervolgens toegelig word:



( b ) Kernaspekte by die implementering van 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering

Killen ( 1996 : 6 ) beveel sekere onderrigprosedures aan wat kan bydra tot die suksesvolle implementering van 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering. Eerstens behoort onderwysers die leerlinge voor te berei sodat almal in die klas 'n gelyke geleentheid tot prestasie kan hê. Dit beteken dat onderwysers eers die noodsaaklike voorkennis wat nodig mag wees om nuwe inhoude te verstaan, aan leerlinge moet ontsluit.

Onderwysers moet ook 'n positiewe klimaat vir leer skep waar leerlinge weet dat hulle bystand en ondersteuning sal ontvang waar hulle sodanige behoefte ervaar. Leerlinge behoort ook ingelig te word oor **wat** geleer gaan word, **waarom** dit bemeester moet word, en **hoe** hulle sal weet as hulle die inhoud bemeester het. Onderwysers wat uitkomsgerigte onderrigleer suksesvol wil implementeer, behoort 'n verskeidenheid van onderwysmetodes toe te pas sodat die verskillende leerstyle wat leerders mag hê, geakkommodeer kan word. Die kurrikulumbenadering wat gevolg word, behoort aan die leerlinge genoegsame geleentheid tot die inoefening van vakvaardighede te bied, en daar moet genoegsame tyd toegelaat kan word dat leerlinge kan leer uit hulle foute, asook dat hulle hulle denkprosesse kan verander waar nodig.

Elke les behoort afgesluit te word met 'n fase waartydens daar tesame met die leerlinge, retrospeksie gedoen word oor die leerwins. Tydens hierdie fase behoort leerlinge te besef **wat** hulle geleer het en tot watter nuwe inhoude die verworwe inhoud hulle toegang bied.

**( c ) Vickery ( 1988 ) se benadering tot uitkomsgerigte onderrigleer**

Killen ( 1996 : 10 ) gebruik Vickery ( 1988 ) se kurrikulumbenadering om as voorbeeld van 'n werkbare model vir uitkomsgerigte onderrigleer te dien:

- Evalueer die leerlinge se voorkennis.
- Lig die module-uitkomstes aan leerders toe en verduidelik wat hulle met die verworwe vaardighede in die wêreld van werk sal kan doen.
- Besluit op 'n onderwysmetode wat ten beste daartoe kan bydra om suksesvolle leer by alle leerders ( of die grootste aantal leerders in die klas ) te bewerkstellig.
- Bied begeleide inoefening van die vakvaardighede wat deur die module-uitkomstes ten doel gestel word, en evalueer die leerlinge se vordering diagnosties sodat sinvolle voorstelle ten opsigte van ereas waar verdere ontwikkeling nodig is, tydig deurgegee kan word. Hier val die klem op 'n uiters verantwoordelike keuse van leeraktiwiteite wat weliswaar die vakvaardighede inoefen wat deur die module-uitkomstes ten doel gestel word.
- Wanneer die meeste leerders gereed is om bewys te lewer van hulle bekwaamheid, behoort 'n formatiewe evalueringspoging van stapel gestuur te word.
- Leerlinge wat op hierdie stadium bewys gelever het dat hulle die gestelde uitkomstes bemeester het, werk dan aan meer uitdagende uitkomstes ( verryking ) , terwyl daardie leerlinge wat nie die module-uitkomstes gerealiseer het nie, bykomende ondersteuning ontvang.
- Al die leerlinge word dan blootgestel aan 'n summatiewe evalueringsfase, en leerlinge wat nie die vereiste bekwaamhede kan illustreer nie, ontvang geen krediete nie ( 'n onvoltooide simbool ). Sodanige leerlinge is nou self verantwoordelik vir die bemeestering van die gestelde module-uitkomstes, en sodra hulle voel dat hulle gereed is vir evaluering, kan hulle weer geëvalueer word ( die sogenaamde “ **credit / retry** ” beginsel ).

Só 'n benadering sluit aan by die **NKR** se visie van lewenslange leer deurdat die leerling nou mede verantwoordelikheid vir leer moet aanvaar : **“...the teacher is responsible for creating situations in which students can learn, but the students are ultimately responsible for their own learning ”** ( Killen : 1996 : 11 ).

**( d ) Essensiële elemente van 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering**

Indien onderwysers die kernaspekte van uitkomsgerigte onderrigleer ( vorige paragraaf ) suksesvol wil implementeer, behoort die kurrikulumbenadering wat gevolg word volgens Killen ( 1996 : 11 ) die volgende komponente te bevat:

- Duidelike uitkomstes wat deur almal bereik moet word ( minimum-vereiste uitkomstes ).
- Addisionele uitkomstes vir skrandere leerlinge.
- 'n Aanduiding van die vereistes wat deur die leerlinge nagekom moet word voordat daar na 'n volgende uitkomstebeweeg kan word.
- Duidelike onderrigdoelwitte in 'n taal wat deur die leerling verstaan kan word, asook voorbeelde wat aan die leerlinge die vaardighede illustreer wat deur die doelwitte vereis word.
- Kurrikulumplanne waardeur verskillende metodes van onderrig voorgestel word waarmee leerlinge begelei kan word om die onderrigdoelwitte te realiseer.
- Kurrikulumplanne wat voorsiening maak vir begeleide ondersteuning tydens die inoefening van vakvaardighede en waarmee die leerlinge ook deurlopend hulle vordering aan kriteria kan meet.
- 'n Verskeidenheid van toetse waarmee daar voorturend formatief geëvalueer kan word.
- 'n Verskeidenheid van summatiewe toetse waardeur bemeesteringsbepaling kan word; en
- Bronne en ander onderwystegnieke waardeur leerlinge ondersteun kan word indien hulle nie die minimum vereiste uitkomstes bereik het nie.



( e ) 'n Kritiese evaluering van 'n modulêre kurrikulumbenadering teenoor Killen ( 1996 ) se vereistes

Soos wat reeds voorheen vermeld is, word kurrikulumontwikkeling gewoonlik deur 'n spesifieke kurrikulumbenadering geakkommodeer. Die kurrikulumraamwerk wat vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie voorgestel word, gebruik 'n modulêre kurrikulumbenadering om uitkomsgerigte onderrigleer te ondersteun, aangesien die empiriese studie sterk daarop dui dat só 'n benadering al die kurrikulumgerigte essensies ( sien paragraaf 4.3 ) verteenwoordig. Killen ( 1996 : 6-11 ) se elemente vir uitkomsgerigte onderrigleer ( **UGOL** ) is by uitstek teenwoordig in 'n modulêre kurrikulumbenadering, en dra daartoe by dat hierdie benadering getipeer kan word as 'n tipiese uitkomsgerigte kurrikulumbenadering.

Die volgende tabel toon dat 'n modulêre kurrikulumbenadering verteenwoordigend is van elemente wat normaalweg in 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering teenwoordig is:

ELEMENTE VAN UGOL	MODULÊRE ONDERRIGLEER
<p>■ Duidelike uitkomstes wat deur almal bereik moet word</p>	<p>☞ Verskaf 'n algemene asook spesifieke uitkomstes wat deur die kursusgangers gerealiseer moet word.</p>
<p>■ Addisionele uitkomstes vir skrande leerlinge</p>	<p>☞ Spesifieke uitkomstes is nie alleenlik vir een graad beskikbaar nie, maar vir al die ander grade in die skoolfase. Gevolglik kan onderwysers skrande leerlinge blootstel aan die uitkomstes van hoër grade.</p>

ELEMENTE VAN UGOL	MODULêRE ONDERRIGLEER
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Vereistes vir die realisering van uitkomstes</li> </ul>	<p>☞ Die leergeleenthede binne onderrigmodules bied leeraktiwiteite wat 'n eksemplaar is van die vereiste bekwaamheid wat verwerf moet word. Leerlinge word dus aan die hand van die voorbeeld begelei.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Duidelike onderrigdoelwitte</li> </ul>	<p>☞ Module-uitkomstes is duidelik en in die kind se taal geformuleer.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Verskillende onderrigmetodes</li> </ul>	<p>☞ Onderrigmodules maak kurrikuluminhoud betekenisvol deurdat die aksiewerkwoorde in die module-uitkomstes die aard van die metode bepaal. Daar is dus sprake van groepsmetodes, direkte onderwys, asook individuele onderwysmetodes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Deurlopende ondersteuning tydens onderrigleer</li> </ul>	<p>☞ Onderwysers ontsluit module-inhoude volgens die verloop van die module-uitkomstes. Begeleiding word ten opsigte van elke module-uitkoms verskaf.</p>

ELEMENTE VAN UGOL	MODULêRE ONDERRIGLEER
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Formatiewe evalueringspogings</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Elke leeraktiwiteit word afgesluit met 'n opdrag wat aan die leerling inoefeningsgeleentheid bied in die vaardigheid waarvan die leeraktiwiteit 'n eksemplaar is. Dit lok responsies wat formatiewe evaluering moontlik maak.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Summatiewe evalueringspogings om bemeestering te bepaal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Elke onderrigmodule sluit af met 'n evalueringsfase met behulp waarvan bemeestering bepaal word.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bronne en tegnieke waarmee leerlinge wat nie die minimum vereiste uitkomstes behaal het nie, ondersteun kan word.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>☞ Aangesien onderrigmodules eksemplare is van die vereiste bekwaamhede (vakvaardighede), verskaf hulle self 'n bron wat deur die leerling vir verdere bestudering gebruik kan word.</li> </ul>

Die teenwoordigheid van Killen ( 1996 : 6-10 ) se elemente van uitkomsgerigte onderrigleer in onderrigmodules, is 'n verdere bevestiging daarvan dat 'n modulêre kurrikulumbenadering 'n geldige keuse vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie is. Implementeerders van 'n modulêre kurrikulumbenadering behoort egter begeleiding( konsultasie ) in die kernelemente van uitkomsgerigte onderrigleer te ontvang, soos wat die empiriese ondersoek na kurrikulumkonsultasie in primêre skole tereg aangedui het (sien hoofstuk 4).

Areas waaroor onderwysers konsultasie verlang, sal in die paragraaf wat volg toegelig word.



( f )    **Areas van kurrikulumkonsultasie op mikrovlak : Die dinamika van module-uitkomstes**

Vanuit die empiriese studie ( sien hoofstuk 4 ) het dit duidelik geblyk dat onderwysers kurrikulumkonsultasie ten opsigte van die volgende kurrikulumareas verlang. Slegs die konsultasieareas wat van toepassing is op die implementering op mikrovlak, word hier vermeld:

- Doelwitformulering:                      5.77 ( indeks uit 7 )
- Dinamiese Onderwysmetodes:           5.92 ( indeks uit 7 )
- Hoë- en Laerorde denkvlakvrae:       5.87 ( indeks uit 7 )
- Klasbestuur van 'n modulêre  
         kurrikulumbenadering:                   5.74 ( indeks uit 7 )

Dit is interessant om daarop te let dat die **leerdoelwit** 'n beduidende funksie in 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering vervul. Al die ander komponente van mikrokurrikulering word deur onderrigdoelwitte gerig, en juis daarom behoort 'n proses van kurrikulumkonsultasie **die dinamiese invloed van leerdoelwitte op die finale implementering van die geskrewe kurrikulum in die klaskamer** onder die aandag van onderwysers te bring.

### KONSULTASIE TEN OPSIGTE VAN LEERDOELWITTE

Die noodsaaklikheid van duidelike doelstelling tydens uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling word deur verskeie skrywers bevestig. Brandt en Tyler ( 1983 : 40 ) meen dat doelstelling 'n belangrike en noodsaaklike stap is ten einde onderrig maksimaal te benut. Volgens hulle is onderrigtyd kosbaar en behoort skole 'n hoë premie te plaas op prioriteite oor wat onderrig moet word ten einde die gestelde doelstellings te bereik. Vir kurrikulumkonsultante hou hierdie mening die volgende waarheid in: Indien geldige uitkomstes die geskrewe kurrikulum rig, sal die formulering van irrelevante moduledoelwitte uitgeskakel word, en sal onderrigtyd maksimaal benut word.

Cawood et.al. ( 1982 : 28 ) sien weer duidelike doelstellings as 'n grondvereiste vir alle onderrigleersituasies in alle vakgebiede en op alle vlakke aangesien dit die onderwys rig, en die kwaliteit daarvan help bepaal. Carl et.al. ( 1988 : 32 ) sluit by Cawood aan deur te beklemtoon dat doelstellings bepalend is vir die ontwerp van programme sowel as vir die evaluering daarvan.

'n Ander skrywer wat sterk van mening is dat duidelike doelstellings 'n kenmerk van suksesvolle kurrikulumontwikkeling is, is Bray ( 1979 : 20 ) wat sê: **"...the design of a programme is composed of many elements, chief among which are a sense of where we are, what we have, and where we hope to be ... the determination of the goal can serve as the first priority ... "** Duidelike doelstellings is dus vir Bray ( 1979 : 20 ) die eerste prioriteit by 'n proses van kurrikulumontwikkeling.

Die bogenoemde uitsprake dui daarop dat geldige leerdoelwitte uitkomsgerigte skoolkurrikula van irrelevante inhoude kan vrywaar, terwyl dit lei tot die maksimale benutting van onderrigtyd. Indien onderrigdoelwitte sinvol geformuleer word, kan dit ook bepalend wees vir die ontwerp van uitkomsgerigte onderrigmodules, terwyl dit terselfdertyd die kriteria kan vorm vir leerdergerigte evaluering.

Van der Merwe ( 1992 : 59 ) het weer die funksionaliteit van duidelike doelwitte in 'n modulêre kurrikulumbenadering geëvalueer en tot die volgende slotsom gekom:

■ **Moduledoelwitte skep leeraktiwiteit asook individualiseringsgeleentheid**

Deur moduledoelwitte word die leerling deeglik bewus van die bekwaamheid wat hy/sy aan die einde van 'n module moet kan illustreer. Doelwitte verplaas dus die klem van die onderwyser na die persoon aan wie die geleentheid tot leer gebied word ( die leerling ). Deur doelwitte word die leerder tot handeling gebring wat kognitiewe, affektiewe en psigo-motoriese responsies ( aktiwiteit ) vereis. Deur hierdie aktiwiteitskepping kan daar dan geïndividualiseer word volgens die leerlinge se talente en belangstelling soos wat soos volg geïllustreer kan word:

“ Die leerlinge kan die stappe van die waterkringloop in een paragraaf van tien sinne neerskryf ”

**OF**

“ Die leerlinge kan die waterkringloop deur middel van 'n skets illustreer ”

Uit die voorafgaande leerdoelwitte is dit duidelik dat dieselfde kurrikuluminhoude deur middel van verskeie handelings kreatief beheer kan word. In beide gevalle is die uitkoms dat die leerling die stappe van die waterkringloop moet kan verduidelik. Die metode van kreatiewe beheersing verskil egter. Sodoende bied onderrigdoelwitte aan die onderwyser 'n geleentheid om handelinge te kies wat by die leerlinge se vermoëns en belangstellings pas. Leerdoelwitte skep dus leeraktiwiteit, maar bied ook aan die onderwyser die geleentheid tot individualisering.

■ **Leerdoelwitte kan bepalend wees vir die keuse van geskikte onderwysmetodes**

Doelwitte is onder andere medebepalend vir die keuse van onderwysmetodes. Soos alle verskynsels hulle verbandleggende konteks het, behoort die keuse van 'n geskikte onderwysmetode nie 'n aangeleentheid van toeval te wees nie. Die aard van die aksiewerkwoord sluit ten nouste aan by die tipe onderwysmetode wat gekies word. Die volgende voorbeeld illustreer hierdie standpunt:



“ Die leerlinge kan die nadele van sigareetrook in groepe **bespreek**. ” Hierdie doelwit leen hom daartoe dat ‘n groepsmetode vir die onderrigleersituasie toegepas kan word ( byvoorbeeld ‘n **gongsgroep** ). By die doelwit : “ Die leerling kan met ‘n eksperiment **bewys** dat warm lug styg ” is daar waarskynlik ‘n kombinasie van onderwysmetodes wat aangewend kan word om die inhoud daarvan betekenisvol te maak, maar ‘n logiese keuse kan moontlik ‘n kombinasie wees van:

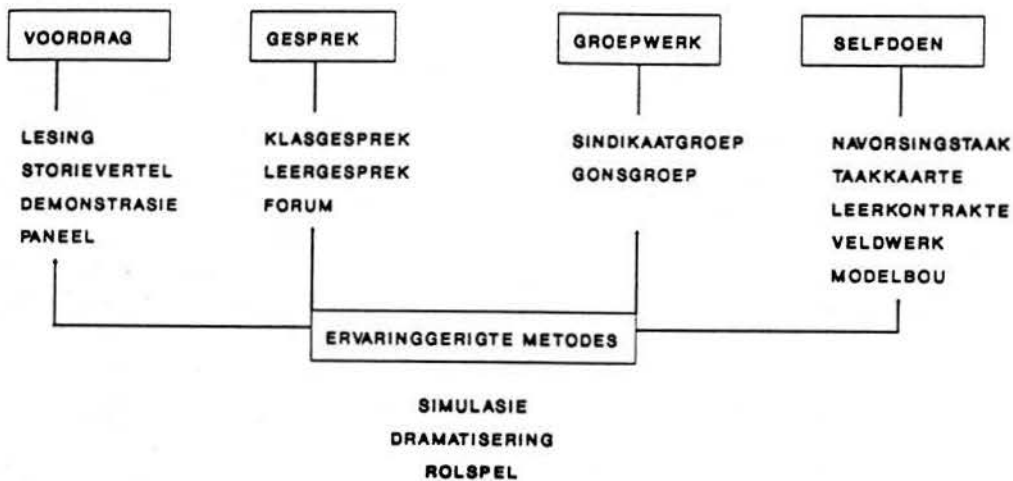
- ES<sup>2</sup>      ‘n **lesing** ( waar die onderwysers eers verduidelik hoedat ‘n geldige eksperiment uitgevoer word ) ; gevolg deur ‘n
- ES<sup>3</sup>      **klasdemonstrasie** ( waar leerlinge kan toekyk hoedat ‘n wetenskaplike ‘n eksperiment in die klas uitvoer ); wat opgevolg word met
- ES<sup>4</sup>      ‘n **selfaktiwiteit** ( waar die leerling **self** deur die verworwe kennis en vaardigheid wat moontlik kon voortvloei uit die vorige onderwysmetodes die geleentheid gegun word om die vereiste bekwaamheid ( vakvaardigheid ), naamlik om deur ‘n eksperiment te bewys dat warm lug styg, in te oefen.

Die noodsaaklikheid van dinamiese onderwysmetodes word deur Carl et al. ( 1988 : 50 ) beklemtoon as hulle sê dat die aanwesigheid van doelwitte in ‘n uitkomsgerigte kurrikulumontwerp hoegenaamd geen versekering is dat opvoeding en leer sal plaasvind nie. Dit is eers wanneer onderwysers op die toneel verskyn en ‘n bepaalde situasie skep waarin ‘n bepaalde aktiewe proses aan die gang gesit word, dat kurrikuluminhoude meer betekenisvol gemaak word vir die leerders.

Indien onderwysers bewus gemaak kan word van die verskeidenheid van onderwysmetodes wat aangewend kan word in die primêre skool, kan dit lei tot die toepassing van ‘n verskeidenheid van onderwysmetodes tydens die ontsluiting van ‘n onderrigmodule, en kan dit moontlik daartoe bydra dat ‘n groter verskeidenheid van leerders se verskillende leerstyle geakkommodeer word. Cawood et al. ( R.G.N. - Werkdokument insake Kurrikulering vir Hoogbegaafde Leerlinge, 1984 : 32 - 33 ) het tot ‘n sinopsis van verskillende grondvorme van onderwysmetodes gekom, en hierdie voorstel is weer deur Van der Merwe ( 1992 : 71 ) verwerk vir die primêre skool.

'n Moontlike verskeidenheid van onderwysmetodes wat deur kurrikulumkonsultasie voorgestel kan word, en waaruit onderwysers 'n seleksie kan maak vir die implementering van uitkomsgerigte onderrigleer, kan soos volg diagrammaties voorgestel word:

**Figuur 6 : Module-uitkomstes en onderwysmetodes**



Bron : Van der Merwe ( 1992 : 71 ) se verwerking van Cawood et al. ( 1980 : 24 -79 )

Joyce en Weil ( 1980 : xxiii ) verduidelik op 'n baie insiggewende wyse waarom só 'n verskeidenheid van onderwysmetodes deur 'n proses van kurrikulumkonsultasie voorgestel moet word: “ **Competence in teaching stems from the capacity to reach out to differing children and to create a rich and multidimensional environment for them.** ” Hieruit lei Van der Merwe ( 1992 : 67 ) af dat hierdie vermoë van die leerkrag saamhang met sy vermoë om die velerlei leerwyses van leerlinge te identifiseer en om uit die verskeidenheid van onderwysmetodes daardie te selekteer wat die beste by hulle leerwyse of leerstyle pas.

Waar onderwysers gebruik maak van só 'n verskeidenheid van onderwysmetodes, sal daar voldoen word aan Rowntree ( 1978 : 93 - 94 ) se pleidooi dat beide die volgende kategorieë van onderwysmetodes in die skoolkurrikulum opgeneem moet word: “ **...methods telling them all they need to know** ” sowel as “ **methods helping them to find out for themselves ...** ”

■ **Leerdoelwitte kan dien as 'n hulpmiddel om onderwysmedia te selekteer**

Leerdoelwitte speel 'n deurslaggewende rol in die keuse van effektiewe onderwysmedia. Gagné ( 1970 : 116 ) beklemtoon die belangrikheid van die lesdoelwit as faktor vir die keuse van media as hy sê : **“ ...the most important single criterion for a choice of medium is often the learning task itself - that is the objective of instruction ... ”** Navorsers soos Alan ( 1974 : 8 ) en Gerlach & Ely ( 1971 : 291 soos aangehaal in Africa : 1986 : 29 ) is dit ook eens dat die keuse van die geskikte media in enige onderrigleersituasie bepaal word deur die relatiewe doeltreffendheid van daardie media in die bereiking van die gestelde doelwit.

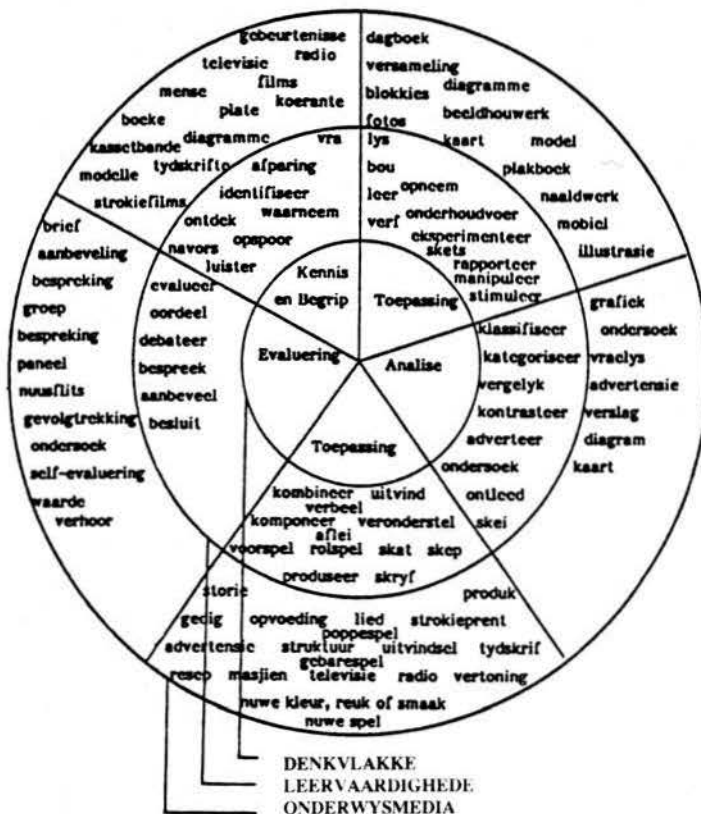
Die geweldige impak wat onderwysmedia op die kind het, gee aan 'n proses van kurrikulumkonsultasie 'n beweegrede om onderwysers se kapasiteit ten opsigte van die effektiewe benutting daarvan in uitkomsgerigte onderrigleersituasies, verder te ontwikkel: Geskikte onderwysmedia speel veral 'n belangrike rol tydens onderrigleersituasies in die primêre skool, aangesien **“ ...kinders geluk en vreugde in hulle skoolwerk moet ervaar, en hulle intellektuele nuuskierigheid geprikkel moet word ...”** ( Jordaan : 1989 : 130 ). Heidt ( 1980 : 368 ) verduidelik weer die kritiese rol van onderwysmedia in die onderrigleersituasie deur die spesialisfunksie daarvan te beklemtoon : **“ The aim is no longer to stimulate the ideal teacher in his totality, but to take precisely defined instructional function, e.g. the visual presentation of open heart surgery and to perform it at a standard which exceeds the capabilities of the individual teacher ”** Gabriel Marcel in Viljoen ( 1984 ) beklemtoon ook die kritiese rol van onderwysmedia in die onderrigleersituasie deur te verwys na die prikkel wat dit aan leerlinge verskaf ten einde kreatiewe denke te stimuleer : **“ There are thresholds which thought alone can never permit us to cross. ”**

Die begeleidingsrol wat deur 'n proses van kurrikulumkonsultasie ten opsigte van onderwysmedia in uitkomsgerigte onderrigleer vervul word, behoort dus aan onderwysers te illustreer hoedat leerdoelwitte aanduiders van relevante onderwysmedia kan wees.



Kurrikulumkonsultante kan veral die volgende diagram van Van der Merwe aanwend om aan onderwysers 'n aanduiding te gee van onderwysmedia wat vir die ontwikkeling van spesifieke vaardighede geskik is:

**Figuur 7 : Module-uitkomststes en onderwysmedia**



Bron : Van der Merwe ( 1992 : 80 )

In figuur 7 word die kognitiewe denkvlakke van Bloom ( 1956 ) as vertrekpunt geneem. Vir elke denkvlak word daar 'n reeks bypassende vaardighede voorgestel. Die buitesirkel stel onderwysmedia voor wat geskik is vir die ontwikkeling van spesifieke vaardighede. Die voordeel wat hierdie diagram vir kurrikulumkonsultante inhou, is dat dit aangewend kan word om onderwysers bewus te maak van relevante onderwysmedia wat gepas is vir die ontwikkeling van sekere vaardighede. Rowntree ( 1978 : 123 ) verduidelik egter die kompleksiteit wat ter sprake is by die keuse van geskikte onderwysmedia: " ... no single medium is superior on all functions for all students. In any given situation some media will do a better job than others, so we still have to choose. If we are forced to settle for just one medium, we must decide which one has the most benefits and least disadvantages overall ... " Alhoewel geen enkele medium die geskikste is of aan al die vereistes voldoen wat deur 'n sekere onderrigsituasie gestel word nie, behoort onderwysers hulle tog te laat lei deur die doelwit as aanduiding van gepaste onderwysmedia. Indien 'n proses van kurrikulumkonsultasie só 'n ingesteldheid by onderwysers kan kweek, sal onderwysmedia op 'n meer verantwoordbare wyse geselekteer kan word tot voordeel van die kind se totale ontwikkeling.

■ **Leerdoelwitte toon 'n besondere verband met deurlopende evaluering**

Die paradigmaterskuiwing vanaf 'n slaag / duipe benadering na 'n " credit / retry " stelsel, bring 'n proses van kurrikulumkonsultasie voor 'n groot uitdaging te staan. Volgens hierdie skool van evalueringdenke, behoort leerders erkenning te kry vir alle vorige leer, en behoort hulle ook gemaklik te wees met evalueringpraktyke van skole ( opvoedkundige instansies / persone wat leerlewering verskaf ) waarna daar beweeg word. Hierdie vereiste sluit aan by die NKR se beginsel van beweegbaarheid, waar leerders deur 'n aantal provinsiale en nasionaal erkende krediete erkenning vir vorige leerervaring kan ontvang.

NDE ( 1996 : 20 ) maak melding van die dinamiese funksie van leerdoelwitte in 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering: **"... A crucial issue in outcome - based learning is the attainment of certain outcomes which have been made explicit. A key role of assessment, therefore, is determining whether or not these outcomes have been attained ... "** Hierdie uitdaging maak kriteriagerigte evaluering by uitkomsgerigte onderrigleer 'n noodsaaklikheid, en bring mee dat daar wegbeweeg word van normgerigte evaluering waar leerlinge se vordering teenoor die prestasie van ander leerders gestel word. Nou word die leersukses teenoor vooraf - opgestelde kriteria gemeet, en leerders wat nie met 'n eerste poging aan die kriteria voldoen nie, behoort die geleentheid gegun te word om aansoek te doen vir herevaluering indien hulle voel dat bemeestering van die uitkomstes ( leerdoelwitte ) plaasgevind het. Carl et al. ( 1988 : 16 ) argumenteer ten gunste van kriteria-gebaseerde evaluering : **"... a mere symbol is not enough. Even the use of adjectives like excellent or satisfactory give little information about the learner' s ABILITIES or WEAKNESSES. The idea ought to be a detailed profile of competence, something only possible if CRITERION RELATED EVALUATION is applied. A symbol, which is merely an indication of the learner' s relative position in relation to his class mates, is thus of little use ..."**

Leerlinge behoort dus met uitkomsgerigte onderrigleer hulle leersukses op 'n deurlopende wyse te

kan monitor, en hierin kan leerdoelwitte 'n baie prominente rol speel:

- ☛ Deurdat leerdoelwitte aan die begin van 'n module beskikbaar is, kan leerlinge 'n geheelsiening van die verwagte uitkomstes vorm;
- ☛ Leerdoelwitte rig die leerder voortdurend op die relevante kurrikuluminhoud;
- ☛ Leerdoelwitte skep 'n verwysingsraamwerk vir die kind sodat 'n proses van metakognisie ( om te reflekteer oor eie denke ) doelmatig kan plaasvind; en
- ☛ Nadat die formele onderrigproses ontbind het, is leerlinge nog steeds in besit van die leerdoel sodat hulle self verder op 'n doelmatige wyse kan leer.

Aangesien leerders ingelig is waarom hulle geëvalueer gaan word alvorens die formele onderrigproses begin, bring dit mee dat die evalueringstelsel deursigtig is: Nou kan onderwysers verantwoordelik gehou word vir regverdigde evaluering in terme van die eksplisiete uitkomstes. Waar leerdoelwitte in 'n uitkomstgerigte kurrikulumbenadering teenwoordig is, kan deurlopende evaluering beide formatief én summatief voltrek word. Uitkomstes stel onderwysers in staat om deurlopend saam met die leerders te reflekteer oor die realisering daarvan. Deur só 'n reflektoring kan areas geïdentifiseer word wat nog nie bemeester is nie, en toepaslike begeleiding kan dus verskaf word. Die deurlopende evaluering wat hier ter sprake is, is **formatief** van aard, aangesien die leerlinge tydens die evalueringspoging terugvoering en verdere begeleiding ontvang, en sodoende ontwikkel ( gevorm word ).

Wanneer genoegsame inoefening ten opsigte van die vaardighede wat noodsaaklik is om die uitkomstes te bereik gedoen is, word bemeestering bepaal. Dit word aan die einde van elke onderrigmodule gedoen, en is 'n vorm van summatiewe evaluering. Aangesien summatiewe evalueringstake aan die einde van elke module is, en die uitkomstes van 'n eenheidstandaard deur middel van 'n aantal modules gerealiseer word, kan die aantal summatiewe evalueringspogings wat oor die akademiese jaar uitgevoer word, ook as deurlopende evaluering ( deurlopend deur die jaar ) beskou word.

Indien kurrikulumkonsultante albei tipes evaluering ( formatief én summatief ) aanmoedig, sal deurlopende evaluering nie bloot bemeestering toets nie, maar sal dit leer aanmoedig, aangesien



sukses telkens, na die realisering van elke uitkoms, maar ook na die realisering van 'n groep uitkomstes ( aan die einde van 'n module ) deur leerlinge ervaar sal word. NDE ( 1996 : 21 ) bevestig die voordeel wat leerdoelwitte vir leerders tydens uitkomsgerigte onderrigleer kan inhou: “ **Together, these elements should contribute to assessment which stimulates, motivates, and supports learning, giving all learners an opportunity to experience achievement...**”

Dit wil dus voorkom asof leerdoelwitte 'n beduidende rol speel tydens deurlopende evaluering in 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering.

## 5.5 SAMEVATTING

'n Raamwerk vir kurrikulumkonsultasie bied 'n verantwoordbare benadering waarvolgens uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling op 'n verantwoordelike wyse voltrek kan word. Dit kan bestempel word as 'n visionêre metode waarvolgens kapasiteitsontwikkeling tot voordeel van alle belanghebbendes by kurrikulumontwikkeling, maar ook tot voordeel van die skool as opvoedkundige instituut kan plaasvind.

Die raamwerk vir kurrikulumkonsultasie is 'n relevante kurrikuluminisiatief aangesien sekere huidige inisiatiewe gelyke onderwysgeleenthede deur middel van uitkomsgerigte onderrigleer bepleit. Praktijkvoorstelle van hoedat uitkomsgerigte onderrigleer op skoolvlak geïmplementeer kan word, ontbreek egter tans ( 1996 ), en in hierdie verband kan die raamwerk sekere oplossings bied.

Deur die voorgestelde raamwerk vir kurrikulumkonsultasie te implementeer, word kwaliteitsbeheer ten opsigte van die suksesvolle implementering van uitkomsgerigte onderrigleer moontlik gemaak. Kurrikuluminligting op makrovlak bied aan onderwysers 'n geldige verwysingsraamwerk deur middel van 'n kurrikulumvisie en missie, asook 'n kurrikulumbeleid, sodat die ontwikkeling van uitkomsgerigte vakkurrikula op mesovlak volgens geldige kurrikulumbeginsels geïmplementeer kan

word.

Dieselfde verband kan tussen uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling op die meso- en mikrovlak bespeur word. Uitkomsgerigte vakkurrikulumontwikkeling is ook visionêr en bied aan onderwysers kurrikuluminligting waarvolgens module-uitkomstes geldig geselekteer kan word. Dit word moontlik gemaak deurdat die vakuitkomstes wat in die eenheidstandaarde opgeneem word, voortspruit uit die vakrasionale, wat weer 'n beskrywing is van die aard van die spesifieke skoolvakke. Sertifiseringsraamwerke dra daartoe by dat uitkomsgerigte onderrigleer 'n deursigtige kurrikulumproses is, aangesien dit aan alle onderwysers beskikbaar gestel word. Dit toon ook 'n noue verband met die module-uitkomstes sodat kurrikulumreglynigheid bewerkstellig word, en kriteriumgerigte deurlopende evaluering geldig geïmplementeer kan word.

'n Raamwerk vir kurrikulumkonsultasie sluit konsultasie deur middel van 'n proses in, maar steun ook op sekere produkte, te wete, 'n kurrikulumvisie en -missie, 'n kurrikulumbeleid, vakvisies en -missies, vakrasionale, eenheidstandaarde, sertifiseringsraamwerke, module-uitkomstes en onderrigmodules. Die laasgenoemde staan bekend as didaktiese kurrikulummateriaal wat volhoubaarheid aan die ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling verleen.

**HOOFSTUK 6****SAMEVATTING, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS****317 - 328**

<b>6.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>317</b>
<b>6.2</b>	<b>GEVOLGTREKKINGS</b>	<b>318</b>
<b>6.2.1</b>	<b>Kurrikulumkonsultasie is 'n geldige proses</b>	<b>318</b>
<b>6.2.1.1</b>	<b>Die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk</b>	<b>318</b>
<b>6.2.1.2</b>	<b>Die beginsels van kurrikulumontwikkeling</b>	<b>319</b>
<b>6.2.2</b>	<b>'n Proses van kurrikulumkonsultasie kan deur middel van onderrigmodules beduidend bydra tot die ontwikkeling van die breë determinante van uitnemende primêre skole</b>	<b>320</b>
<b>6.2.2.1</b>	<b>Kurrikulumkonsultasie en die determinante van uitnemende primêre skole</b>	<b>320</b>
<b>6.2.3</b>	<b>'n Proses van kurrikulumkonsultasie se belangrikheid gaan toeneem in die toekoms</b>	<b>323</b>
<b>6.2.4</b>	<b>Kurrikulumkonsultasie bevorder die ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling</b>	<b>324</b>
<b>6.2.5</b>	<b>Kurrikulumkonsultasie bewerkstellig kurrikulum-reglynigheid</b>	<b>324</b>
<b>6.3</b>	<b>AANBEVELINGS</b>	<b>326</b>
<b>6.4</b>	<b>TERREINE VIR VERDERE STUDIE</b>	<b>327</b>
<b>6.5</b>	<b>SLOT</b>	<b>328</b>



## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING, GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

#### 6.1 INLEIDING

Tans ( 1996 ) is dit duidelik dat daar beduidende verskille ten opsigte van kurrikulumstandaarde in Suid - Afrikaanse primêre skole bestaan. Met die koms van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk word daar 'n uitkomsgerigte kurrikulumbenadering voorgestel met die oog op gelyke onderwysgeleenthede vir alle leerders. Hierdie benadering vereis besondere kurrikulumvaardigheid onder diegene wat dit moet implementeer, en dit blyk dat 'n proses van kurrikulumkonsultasie 'n dinamiese rol kan speel in die opleiding van die implementeerders daarvan.

Kurrikulumkonsultasie word gerig deur sekere beginsels, te wete die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, die beginsels van kurrikulumontwikkeling, asook die aanwysers van uitnemende primêre skole. Die rasionaal van 'n proses van kurrikulumkonsultasie is dan ook om onderwysers te bemagtig sodat hulle deur middel van uitkomsgerigte skoolkurrikula aansluiting kan vind by die beginsels en die vereistes van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk. Uiteindelik word daar gestreef na 'n ideaal om die skool tot uitnemendheid te laat groei. Vir hierdie doeleinde is daar vir 'n proses van kurrikulumkonsultasie breë aanwysers met sekere fynere essensies van uitnemende primêre skole geïdentifiseer. Indien primêre skole die laasgenoemde essensies op 'n verantwoordelike wyse kan ontwikkel, kan daar dan gekonstateer word dat die skool vordering tot 'n graad van uitnemendheid behoort te toon. Om die skool te ondersteun in die ontwikkeling van uitnemende uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling, is onderrigmodules as didaktiese kurrikulummateriaal voorgestel. Die resultate van 'n empiriese vraelysondersoek dui daarop dat onderrigmodules wel tot die ontwikkeling van die essensies van uitnemende kurrikulumontwikkeling kan bydra. Aangesien uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling op skoolvlak bestuur moet word ten einde die proses op 'n

verantwoordelike wyse te voltrek, is daar dan 'n raamwerk vir kurrikulumkonsultasie voorgestel. Binne hierdie raamwerk word sekere kurrikulumprosesse wat deur kurrikulumfunksionarisse binne sekere kurrikulumstrukture bestuur moet word, voorgestel ten einde verantwoordelike kurrikulumontwikkeling te bevorder. Die raamwerk vir kurrikulumkonsultasie is 'n werkbare praktykmodel, en bied beslis 'n oplossing op die vrae na implementeringsmoontlike van uitkomsgerigte skoolkurrikula in primêre skole.

Daar sal vervolgens enkele gevolgtrekkings wat uit hierdie studie gemaak is, gegee word.

## 6.2 GEVOLGTREKKINGS

### 6.2.1 Kurrikulumkonsultasie is 'n geldige proses

Die geldigheid daarvan word veral verleen deur die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk, en die beginsels van kurrikulumontwikkeling:

#### 6.2.1.1 Die beginsels van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk

Kurrikulumkonsultasie voldoen aan die beginsel van **integrasie** aangesien die kurrikulumvisie wat deur die proses voorgestel word, akademiese én beroepsgeoriënteerde inhoude aanbeveel. Kurrikulumkonsultasie voldoen ook aan die beginsel van **relevansie**, aangesien dit onderrigmodules voorstel wat maklik aanpasbaar is by resente ekonomiese, sosiale en politieke behoeftes. Die eenheidstandaarde wat tydens 'n proses van kurrikulumkonsultasie aangewend word, maak vergelyking tussen plaaslike, provinsiale, nasionale en internasionale primêre skole moontlik en verhoog dus **geloofwaardigheid**. Die beginsel van **kwaliteitsbeheer** figureer prominent in die kurrikulumbenadering wat deur 'n raamwerk van kurrikulumkonsultasie voorgestel word, aangesien 'n verskeidenheid van kurrikulumfunksionarisse binne kurrikulumstrukture aangewend word om deur

kurrikulumprosesse toesig en beheer oor die suksesvolle implementering van die kurrikulum te hou. **Toegang** tot die primêre skoolkurrikulum word met 'n proses van kurrikulumkonsultasie vergemaklik, aangesien die produk ( onderrigmodules ) die minimum vereistes duidelik kommunikeer. Dit maak geldige uitkomsgerigte onderrig ook buite formele onderwysinstansies moontlik, aangesien alle belanghebbendes 'n aanduiding kry van die bekwaamheid wat 'n leerder aan die einde van 'n kursus moet illustreer. Module-uitkomstes skep kriteria vir vordering, en maak hiermee plasingstoetse moontlik, en leerlinge sal dus akkurater volgens hulle bekwaamheid in toepaslike standers geplaas kan word. Indien alle skole tot 'n modulêre kurrikulumbenadering oorgaan, kan dit beweegbaarheid vergemaklik, aangesien die module-uitkomstes en die sertifiseringsraamwerke die leerling se bekwaamheid duidelik aandui. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie voldoen aan die beginsel van **inspraak** omdat dit kurrikulumprosesse binne struktuurverband voorstel waaraan verskeie rolspelers van die skool- en die breë gemeenskap kan deelneem. **Gelyke geleentheid** word ook deur 'n proses van kurrikulumkonsultasie bewerkstellig, aangesien leerlinge deur die voorgestelde modulereeks kan vorder volgens hulle eie behoeftes en leertempo's.

#### 6.2.1.2 Die beginsels van kurrikulumontwikkeling

'n Proses van kurrikulumkonsultasie dra by tot **gekoördineerde kurrikulumontwikkeling** binne 'n spesifieke skool, maar ook op 'n wye grondslag. Die uitkomsgerigte benadering wat deur kurrikulumkonsultasie toegepas word, vergemaklik 'n gekoördineerde betrokkenheid by kurrikulumontwikkeling aangesien standarde tot 'n groot mate met behulp van eenheidstandarde, module-uitkomstes, asook sertifiseringsraamwerke bepaalbaar word.

Die feit dat kurrikulumstandarde deur middel van uitkomstes afleibaar is, verleen **deursigtigheid** aan 'n proses van kurrikulumkonsultasie, aangesien alle belanghebbendes by kurrikulumontwikkeling insae in die evalueringsproses geniet. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie bepleit nie 'n rigiede kurrikulumbenadering nie,



maar bied aan onderwysers 'n raamwerk van sekere kurrikulumprosesse wat uitkomsgerigte onderrigleer op 'n gestruktureerde wyse akkommodeer. Binne hierdie raamwerk kan skole dan hulle eiesoortige kurrikula ontwerp, alhoewel die uitkomstes wat in die eenheidstandaarde opgeneem word, 'n algemene standaard aanmoedig. Deur skole enersyds in staat te stel om eiesoortige kurrikula te ontwerp, maar andersyds kurrikulumstandaarde in die vorm van eenheidstandaarde neer te lê, voldoen 'n proses van kurrikulumkonsultasie aan die beginsel van **eenheid in verskeidenheid**.

'n Ander positiewe eienskap van kurrikulumkonsultasie, is dat die proses **kontinuiteit** deur middel van uitkomsgerigte onderrigleer bewerkstellig. Dieselfde kurrikulumuitkomstes in eenheidstandaarde maak dit moontlik dat leerders van leerinstansies kan verwissel, en maklik aansluiting by die skoolkurrikulum kan vind. Kurrikulumkonsultasie bevorder ook die ontwikkeling van **effektiewe leierskap**, aangesien daar binne 'n verskeidenheid van kurrikulumstrukture geleentheid aan alle belanghebbendes gebied word om die kurrikulum met gegewe kurrikulumprosesse te bestuur. Sodoende dra kurrikulumkonsultasie by tot die ontwikkeling van onderwysers se kurrikuleringskapasiteit.

## **6.2.2 'n Proses van kurrikulumkonsultasie kan deur middel van onderrigmodules beduidend bydra tot die ontwikkeling van die breë determinante van uitnemende primêre skole**

### **6.2.2.1 Kurrikulumkonsultasie en die determinante van uitnemende primêre skole**

Die empiriese vraelysondersoek se resultate dui daarop dat die gebruik van onderrigmodules tydens kurrikulumkonsultasie beduidend kan bydra tot die ontwikkeling van die determinante van uitnemende primêre skole, te wete onderrigleer, etos en vennootskappe, leierskap en bestuur, asook verantwoorddoening. Alhoewel hierdie afleiding net op die betrokke respondente se skole van toepassing

is, sou die veralgemeenbaarheid daarvan uitbrei soos wat meer gebruikers dit implementeer.

Nege uit elke 10 respondente was van mening dat onderrigmodules wel bydra tot die ontwikkeling van uitnemende **onderrigleer**. Die gemiddelde indeks ( waar 1 = dra geensins by nie en 7 = dra grotendeels by ) was 5,53 uit 7. Sewe en sewentig persent van die respondente was van mening dat onderrigmodules bydra tot die ontwikkeling van 'n positiewe **skooletos** en gesonde **vennootskappe**. Hier was die gemiddelde indeks 5,19 uit 7. Meer as 8 uit elke 10 respondente was van mening dat onderrigmodules wel bydra tot die bevordering van uitnemende leierskap en bestuur in primêre skole. Die gemiddelde indeks was baie hoog, naamlik 5,27 uit 7. Onderrigmodules dra uiters beduidend by tot die bewerkstelling van verantwoordelike kurrikulumontwikkeling in primêre skole. Een en tagtig persent van die respondente het aangedui dat onderrigmodules grootliks bydra tot verantwoorddoening - die gemiddelde indeks was 5,38 uit sewe.

Vanuit die bogenoemde statistiek, kon daar tot die gevolgtrekking gekom word dat onderrigmodules 'n uiters prominente rol speel by die ontwikkeling van sekere van die kurrikulumgerigte essensies. Kurrikulumgerigte essensies, waar onderrigmodules met 'n indeks van 5,60 of hoër bygedra het, word met die oog op die volgende gevolgtrekking gesien as essensies waarby onderrigmodules 'n uiters prominente rol speel. Hierdie rol kan die volgende insluit:

### **Onderrigmodules:**

- stel duidelike doelwitte aan onderwysers met betrekking tot wat aan leerlinge oorgedra moet word;
- help onderwysers om hulle lesse sinvol af te wissel met direkte onderrig, groepwerk, en individuele werk;
- gee aanleiding tot deeglike beplanning aangesien doelwitte en leeraktiwiteite reeds in die onderrigmodules uiteengesit is;

- dra by dat die leerplan gereeld aangepas kan word soos wat daar nuwe behoeftes by die leerlinge en onderwysers ontstaan;
- se gebruik van 'n verskeidenheid van onderwysmedia dra by daartoe dat die leerlinge die inhoude sinvol kan ervaar;
- vergemaklik onderwysers se werk om op 'n geldige wyse deurlopend te evalueer;
- dra by om basiese en lewensvaardighede by leerlinge te ontwikkel;
- stel die onderwysers in staat om die leerlinge te prys vir hulle vordering aangesien leerdoelwitte duidelik uiteengesit is;
- bevat take wat groepwerk en samewerking tussen leerlinge ontwikkel;
- stimuleer onderwysers om na vernuwing en afwisseling in die kurrikulum te strewe;
- stel onderwysers in staat om aansluiting te vind by, en te eksperimenteer met, die bestaande sillabusinhoud;
- dien vir onderwysers as 'n voorbeeld van kurrikulering sodat hulle self met vertroue verder kan kurrikuleer en verantwoordelikheid vir hulle kurrikulumbesluite kan neem;
- skep 'n klimaat waarbinne onderwysers met vertroue kan eksperimenteer;
- bewerkstellig kurrikulumreglynigheid - met ander woorde daar is 'n duidelike verband tussen vakdoelstellings, leerdoelwitte, kurrikuluminhoud en dit wat geëvalueer word;
- verleng kurrikuleringstyd aangesien onderwysers nie in 'n kort bestek van tyd 'n volle skoolkurrikulum hoef te ontwerp nie;
- maak gebruikers bewus van nuwe ontwikkelinge en navorsing in leerplanaangeleenthede;
- vergemaklik die vergelyking tussen die geskrewe kurrikulum, die onderrigte kurrikulum en die ontvangde kurrikulum;
- skep 'n organisasiesisteem waarbinne onderwysers hul eie inisiatiewe en talente kan uitleef;
- dui vir die klasonderwysers aan tot waar daar met die kurrikulum gevorder is - dus kan daaglikse beplanning sinvoller geskied;



- dra by dat kurrikulumverandering sistematies geakkommodeer word;
- dui vir die personeel aan waar daar verdere ontwikkeling op die terrein van kurrikulumontwikkeling gedoen moet word;
- stel 'n eenvormige onderrigbenadering voor waarbinne individuele onderrigstyle geakkommodeer kan word;
- gee aan die ouers 'n goeie idee van hoe die kurrikulum in die klaskamer verloop, en dus ook 'n geleentheid om sinvolle terugvoering aan die onderwysers te gee;
- is 'n intensionele opleidingsmetode met behulp waarvan onderwysers daaglik blootgestel word aan kurrikulumvernuwing; en
- vergemaklik die evaluering van die suksesvolle implementering van onderrigbeleid.

### **6.2.3 'n Proses van kurrikulumkonsultasie se belangrikheid gaan toeneem in die toekoms**

Kurrikulumkonsultasie behels beide 'n produk én 'n proses. Tydens die konsultasie proses beoog kurrikulumkonsultante om kurrikulumvaardighede by onderwysers te ontwikkel. Die uiteindelijke doel is om onderwysers in staat te stel om later self as interne konsultante op te tree.

Meer as 96% van die respondente wat aan die vraelysondersoek deelgeneem het ( sien hoofstuk 4 ), het aangedui dat kurrikulumkonsultasie al hoe belangriker gaan word in die toekoms. Vakhoofde, vakadviseurs, eksterne kurrikulumspesialiste, asook staatsdepartementele kurrikulumdienste behoort verantwoordelik te wees vir kurrikulumkonsultasie. Die feit dat die respondente aangedui het dat eksterne kurrikulumspesialiste nodig is, het 'n besondere implikasie vir hierdie studie. Dit strook met die Nasionale Kwalifikasieraamwerk se uitgangspunt, naamlik dat enige persoon of instansie wat bekwaam is om dinamiese insette te lewer tot voordeel van die ontwikkeling van onderwys en opleiding, toegelaat behoort te word tot die opvoedingsarena.

Deur van 'n proses van kurrikulumkonsultasie gebruik te maak, kan meer rolspelers dus by die bevordering van die gehalte van onderrig as in die verlede betrokke gemaak word, en sodoende kan individue en opvoedkundige instansies se kapasiteit maksimaal ontwikkel word.

#### **6.2.4 Kurrikulumkonsultasie bevorder die ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling**

'n Proses van kurrikulumkonsultasie bevorder die ontwikkeling van uitkomsgerigte onderrigleer, aangesien dit al die elemente van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling insluit. Deur 'n modulêre kurrikulumbenadering aan te wend, spesifiseer die onderwysers die minimum bekwaamhede wat aan die einde van 'n module verwerf moet word. Onderrigmodules reduceer nie onderrigleer tot 'n standaard van gemiddeldheid nie, aangesien dit ook uitkomstes ten doel stel wat uitdagings aan skrandere leerlinge bied. Die leeraktiwiteite in onderrigmodules dien as eksemplaar van die vereiste vaardigheid wat verwerf moet word. Deur verskillende onderwysmetodes by die onderskeie uitkomstes aan te moedig, akkommodeer onderrigmodules 'n wye verskeidenheid van leerlinge se leerstyle. Onderrigmodules bied aan die leerlinge genoegsame inoefeningsgeleentheid om die vereiste vakvaardighede deeglik te verwerf, alvorens daar tot summatiewe evaluering oorgegaan word. 'n Proses van kurrikulumkonsultasie skep ondersteuningswyses sodat leerlinge wat nie die eerste evalueringsooging geslaag het nie, verder begelei kan word totdat hulle gereed is vir 'n herevaluering. Dit bevestig dat 'n proses van kurrikulumkonsultasie die sogenaamde “ **credit / retry** ” beginsel van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk toepas.

#### **6.2.5 Kurrikulumkonsultasie bewerkstellig kurrikulumreglynigheid**

'n Proses van kurrikulumkonsultasie is by uitstek 'n samehangende kurrikulumontwikkelingsproses. Daar is 'n dinamiese verband tussen al die komponente wat meebring dat kurrikulumreglynigheid bewerkstellig word:

'n **Kurrikulumvisie** skets die ideale eindtoestand wat deur die konsultasieproses beoog word, en die **kurrikulummissie** dui vir die personeel sekere ontwikkelingstappe aan wat gevolg kan word om uiteindelik die visie te realiseer. 'n **Kurrikulumbeleid** kommunikeer die gedeelde waardes, kurrikulumprosesse- en prosedures wat deur spesifieke funksionaries binne sekere kurrikulumstrukture uitgevoer moet word ten einde uitkomstgerigte onderrigleer effektief te kan bestuur. Die gevolgtrekking wat hieruit voortspruit is dat kurrikuluminligting in die kurrikulumvisie, die kurrikulummissie, en die kurrikulumbeleid die weg baan vir uitnemende uitkomstgerigte kurrikulumontwikkeling op mesovlak.

Op mesovlak dui die vakvisies aan die vakspanlede wat die ideale eindtoestand van die vak is, en die vakmissies bied weer op hulle beurt sekere ontwikkelingstappe wat gevolg kan word ten einde die vakvisie te realiseer. Vakrasionale skets die aard van die vak en voortvloeiend daaruit kan dan sekere vakuitkomstes in eenheidstandaarde opgeneem word. Die uitkomstes in die eenheidstandaard bied aan onderwysers 'n kontrolelys om die balans van die modules te evalueer, met ander woorde die kurrikulumgebruikers kan met behulp van eenheidstandaarde bepaal of al die vereiste vakvaardighede van die uitkomstgerigte valsillabus deur die onderskeie module-uitkomstes ontwikkel word. 'n Afbakening van breë leerinhoud word gedoen deur die modules wat deur die loop van die akademiese jaar beoog word, neer te stip. Elke module word weer binne 'n sekere kwartaal geplaas sodat 'n deeglike tydskedulering gedoen is. Sertifiseringsraamwerke dui evalueringstake aan met behulp waarvan daar vasgestel kan word of die leerlinge die vereiste module-uitkomstes bereik het.

Op mikrovlak ontstaan daar eenheid in die skool aangesien die minimum uitkomstes waaraan leerders moet voldoen in die onderrigmodules en sertifiseringsraamwerke opgeneem is. Daar is egter ruimte vir die implementering van onderwysers se eie onderwysmetodes, aangesien die module-inhoud met 'n verskeidenheid van metodes ontsluit kan word. Dieselfde geld vir onderwysmedia. Module-uitkomstes is egter 'n groot hulpmiddel aangesien onderwysers hulle deur die aksiewerkwoorde kan laat lei om sodoende effektiewe metodes, media en evalueringswyses te implementeer.



Uitkomstgerigte kurrikulumontwikkeling volgens 'n modulêre benadering maak dit ook vir onderwysers sinvol om formatiewe en summatiewe evalueringswyses op 'n geldige wyse te implementeer. Die leeraktiwiteite binne onderrigmodules vereis die inoefening van vakvaardighede, en deur formatiewe evaluering te implementeer, evalueer onderwysers op 'n diagnostiese wyse die vordering van die leerders en só kan leemtes tydig geïdentifiseer en toepaslike hulp aangebied word. Wanneer die meeste leerders gereed is om hulle bekwaamheid te illustreer, volg 'n summatiewe evalueringspoging met behulp van 'n sertifiseringsraamwerk. Die evalueringstake wat in die sertifiseringstake opgeneem is, strook met die module-uitkomstes, wat op hulle beurt weer reglynig met die vakuitkomstes van die eenheidstandaard opgestel is.

Deur die bogenoemde benadering aan te moedig, word 'n proses van kurrikulumkonsultasie en dus ook die beginsel van kurrikulumreglynigheid, bevorder. In die lig van die voorafgaande studie, word sekere aanbevelings vervolgens gemaak:

### 6.3 AANBEVELINGS

Voortspruitend uit die gevolgtrekkings, kan die volgende aanbevelings gemaak word:

- Die implementering van uitkomstgerigte onderrigleer sal meer suksesvol geïmplementeer kan word indien Suid - Afrikaanse primêre skole gebruik maak van die voorgestelde raamwerk vir kurrikulumkonsultasie ( sien figuur 8, paragraaf 5.4.3). In hierdie verband word daar aanbeveel dat kurrikulumspesialiste in die staats- of privaatsektor die skole sal ondersteun met só 'n raamwerk.
- Onderrigmodules as 'n vorm van didaktiese materiaal dra werklik by tot die groei en ontwikkeling van primêre skole tot 'n hoër graad van uitnemendheid. Skole behoort dus gebruik te maak daarvan, maar behoort ook die

spesialiskennis van kurrikulumkonsultasie te benut ten einde didaktiese kurrikulummateriaal effektief te kan implementeer.

- Met die koms van 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk, word daar gepoog om spesialiskennis vanuit 'n verskeidenheid sektore aan skole beskikbaar te stel. In Suid - Afrika bestaan daar min kurrikulumdienste in die privaatsektor, en indien 'n verskeidenheid van kurrikulumkonsultasiedienste gestig kan word in die privaatsektor, sal dit die ontwikkeling van uitkomsgerigte kurrikulumontwikkeling aanwakker en sodoende bydra tot die bevordering en realisering van 'n visie vir lewenslange leer.

#### 6.4 TERREINE VIR VERDERE STUDIE

In die lig van die voorafgaande studie en die leemtes wat geïdentifiseer is, word die volgende gestel as moontlike terreine vir verdere studie:

- **Die hydrae van onderrigmodules tot die ondersteuning van sekondêre skoolkurrikula.** Waar sekondêre skoolonderrig in Suid - Afrikaanse konteks nog hoofsaaklik gekenmerk word deur 'n eksamengedrewe stelsel, kan onderrigmodules waarskynlik daartoe bydra om kritiese denke by leerlinge te bevorder. Hierdie kwessie behoort verder ondersoek te word.
- Volgens die Nasionale Kwalifikasieraamwerk behoort inhoude wat leerlinge voorberei vir die wêreld van werk, in skoolkurrikula opgeneem te word. **Die persepsie van die privaatsektor oor wat sulke kurrikuluminhoude behoort te behels**, sal aan kurrikulumontwikkelaars 'n waardevolle kennisbron bied. Hierdie aspekte regverdig ook verdere ondersoek.

## 6.5 SLOT

Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk blyk 'n kurrikulumraamwerk te wees waarbinne gelyke onderwysvoorsiening geakkommodeer kan word. Dit bied aan die onderwyspraktyk 'n uitdaging om beginsels soos integrasie, relevansie, geloofwaardigheid, kwaliteit, toegang, vordering, beweegbaarheid, inspraak en gelyke geleentheid toe te pas.

'n Raamwerk vir kurrikulumkonsultasie bied aan praktykbeoefenaars 'n struktuur en werkswyse met behulp waarvan die laasgenoemde beginsels deur verantwoordbare uitkomstgerigte kurrikulumontwikkeling geïmplementeer kan word. In die proses word onderwysers se kurrikuleringskapasiteit dinamies ontwikkel sodat die kind en uiteindelik die skool as opvoedingsinstituut se kapasiteit verder uitgebou word.

In aansluiting by wat reeds vroeg in hoofstuk 1 gestel is, naamlik dat daar talle kurrikulumuitdagings is wat suksesvol aangepak sal moet word ten einde relevansie en hoë standaarde te verseker, kan dit nou gestel word dat kurrikulumkonsultasie 'n werkbare opsie is wat kan help om dit te verseker. Onderwysers kan ten opsigte van kurrikulumaspekte bemagtig word sodat hulle in staat sal wees om self kreatief die kurrikulum te ontwikkel. In belang van relevante kurrikulumontwikkeling, is dit van groot belang om hierdie kwessie deeglik in ag te neem in enige toekomstige kurrikuleringsaksies.



**BRONNELYS**

**AFRICA, A.S.** 1986. Personeelontwikkeling in Media-onderwys in die primêre skool. M.Ed.-tesis. Universiteit van Stellenbosch.

**ALLAN, R.E.** 1990. **The Concise Oxford Dictionary.** Clarendon Press. Oxford.

**ALVAREZ, D.S.** 1992. Professional growth seminars encourage shared decision making, collaboration, **NASSP Bulletin**, January, 76(540) : 70-75.

**AMBROSKIE, F. & HALEY, P.W.** 1991. The Role of the Curriculum Specialist in Site Based Management. **NASSP Bulletin**, October, 75( 537) : 73 - 81.

**ARGANBRIGHT, J.L.** 1983. Teacher expectations - a critical factor for student achievement, **NASSP Bulletin**, September, 67(464) : 93 - 94.

**ARMSTRONG, R.** 11 April 1994. Persoonlike onderhoud. Edinburgh, Skotland. Scottish Consultative Committee on the Curriculum.

**BAILEY, A.J.** 1992. Developing School Management. Paper for International Congress, Bilbao.

**BALLANTINE, J.** 1983. **The sociology of Education. A Systematic Analysis.** Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice - Hall, Inc.

**BEARE, H., CALDWELL, B., & MILLIKAN, R.** 1989. **Creating an Excellent School.** Routledge.

**BENGU, S.** 1994. **Draft White Paper on Education and Training.** Government Gazette. Pretoria.

**BENNIS, W.G. & NANUS.** 1985. **Leaders : the strategies for taking charge.** New York : Harper & Row.

**BERGMAN, A.B.** 1992. Lessons for Principals from Site Based Management. *Educational Leadership*, September, 50(1) : 48 - 51.

**BESTER, C.L.** 1991. Die metanoïese organisasie : elikser of hersenskim?, *Acta Academica*, 23(4) : 139-152.

**BIESENBACH, G.B.** 1988. Organisasie-klimaatskepping as bestuurstaak van die skoolhoof in skole onder die Kaaplandse Departement van Onderwys. M.Ed.-tesis. Universiteit van Stellenbosch.

**BLOCK, P.** 1987. **The Empowered Manager.** (Plek nie vermeld) Jossey Bass.

**BRANDT, A.** 1994. Die uitdaging van verandering en vernuwung !, **Die Koker**, Vakblad uitgegee deur die Onderwyskollege Boland, 5 - 7.

**BRANDT, R.S. & TYLER, R.W.** 1983. Goals and Objectives. **A.S.C.D. Yearbook.**

**BRAY, A.F.** 1979. Evaluating and Selecting programs for gifted, talented students. *NASSP Bulletin*, October, 63(429) .

**BURNS, J.M.** 1978. **Leadership.** New York : Harper & Row Publishers.

**CARL, A.E.** 1986. Onderwyserbetrokkenheid by Kurrikulumontwikkeling in Sekondêre Skole in die Republiek van Suid-Afrika. D.Ed -proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

**CARL, A.E.** 1994. Die problematiek van bemagtiging ( " empowerment " ) van die onderwyser as kurrikulumagent: Enkele perspektiewe. Referaat, Opvoedkunde Vereniging van S.A se jaarkongres, 12-14 Januarie. Stellenbosch.

**CARL, A.E.** 1995. **Teacher Empowerment Through Curriculum Development: Theory Into Practice.** Kenwyn : Juta & Co, Ltd.

**CARL, A.E.; VOLSCHENK, A. ; FRANKEN, T. ; EHLERS, E. ; KOTZE, K; LOUW, N. & VAN DER MERWE, C.** 1988. **Kurrikulumontwikkeling in die primêre skool : 'n modulêre benadering.** Kaapstad : Maskew Miller Longman.

**CAWOOD, J.** 1989. Werksdokument oor effektiewe skole. Universiteit van Stellenbosch, Fakulteit Opvoedkunde.

**CAWOOD, J.; MULLER, F.B. & SWARTZ, J.F.A. (Reds.).** 1982. **Grondbeginsels van die Didaktiek.** Goodwood : Nasou Bpk.

**CAWOOD, J.; STRYDOM, A.H. & VAN LOGGERENBERG, N.T..** 1980. **Doeltreffende Onderwys,** Goodwood : Nasou.

**CHARLTON, G.D.** 1993. **Leadership - The Human Race.** Kenwyn : Juta & Co., Ltd.

**CHERRY, M.** 1991. School Ownership - The Essential Foundation of Restructuring. **NASSP Bulletin**, October, 75(537) : 33 - 38.



**CLARK, B.** 1986. **Optimizing Learning. The Integrative Education Model in the Classroom.** Colombus, Ohio : Merill Publishing Company. 6, 33 - 34, 219 - 222.

**CLEGG, A.A.** 1973. The teacher as ' manager ' of the curriculum. **Educational Leadership**, January, 30 ( 4 ) : 307 - 309.

**COLYN, W.** 1991. Department of Education and Training Mathematics education : A preparation for failure. **Perspectives in Education**, 13(1) : 108-114.

**COPPEDGE, F.L.** 1993. Excellence in Education - Meeting the challenge with effective practices, **NASSP Bulletin**, September, 77(554) : 34 - 40.

**COX, D. & HOOVER, J.** 1992. **Leadership when the heat's on.** New York : McGraw - Hill, Inc.

**CZAJKOWSKI, T.J. & PATTERSON, J.L.** 1980. Curriculum change and the school. **ASCD Yearbook**, 158-175.

**DAVIES, R.** 1991. The English National Curriculum: A Landmark in Educational Reform. **Educational Leadership**, February, 48(5) : 28.

**DE KLERK, J.** 1994. Die verwagtinge wat deur ouers gestel word aan onderwysers in die nuwe Suid-Afrika : Referaat by die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie Kongres. **Die Unie**. Augustus, Jaargang 9, No.1 : 20-23.

**DE VILLIERS, M. & SMUTS, J.** 1988. **Nasionale Woordeboek.** Sewende Hersiene Uitgawe. Goodwood: Nasionale Boekdrukkery.

**DE VRIES, C.** 1994. Die onderwyser in die nuwe Suid-Afrika: Voorsittersrede: Suid-Afrikaanse Onderwysersunie Kongres. **Die Unie**. Augustus, Jaargang 9, No.1 : 13-18.

**DOLL, R.C.** 1978. **Curriculum Improvement : Decision Making and Process**. Boston, Massachusetts : Allyn and Bacon, Inc.

**DULL, L.W.** 1981. **Supervision : School Leadership Handbook**. Ohio : Charles E. Merrill Publishing Co.

**DU PREEZ, J.J. & MALAN, J.A.** 1989. **Klimaatskepping in die klaskamer**. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers. 4 - 17.

**EISNER, E.W.** 1991. What really counts in schools, **Educational Leadership**, February , 48(5) : 10-17.

**ELLIOT, D.L.; NAGEL, K.C. & WOODWARD, A.** 1985. Do textbooks belong in elementary social studies? **Educational Leadership**. April, 42(7): 22 - 24.

**ENGLISH, F.** 1981. It's Time to Abolish Conventional Curriculum Guides. **Educational Leadership**. December\January, 44(3) : 50 - 53.

**ENGLISH, F.W. & HILL, J.C.** 1990. **Restructuring : The Principal and curriculum change**. NASSP Curriculum Council. Reston, Virginia.

**FIRESTONE, W.A. & WILSON, B.R.** 1984. Culture of school is a key to more effective instruction. **NASSP Bulletin**, December, 68(476) : 7 - 11.

**FRANKEN, M.J.** 1994. Die leierskaprol van die skoolhoof ten opsigte van kurrikulumontwikkeling. M.Ed.- tesis, Universiteit van Stellenbosch.

**FRANKEN, M.J.** 1996. Persoonlike onderhoud oor Kaapse Raad vir Onderwysers Vereniging se evaluering van " appraisal ". Durbanville.

**FULLAN, M.** 1991. **What's worth fighting for in headship ?** Open University Press.

**FULLAN, M.G.** 1992. Visions that blind. **Educational Leadership**, February, 19 - 20.

**FULLAN, M. & HARGREAVES, A.** 1992. **Teacher Development and Educational Change.** London : The Falmer Press.

**GAGNÉ, R.M.** 1977. **Learning Theory, Educational Media, and Individual Instruction.** ERIC Reports, EM 008088.

**H M INSPECTORS OF SCHOOLS.** 1989. **Effective Primary Schools.** Scottish Education Department .Report compiled by MERU (Management of Educational Resources Unit). Glasgow.

**GERLACH, V.S. & ELY, D.P.** 1971. **Teaching and Media. A Systematic Approach.** Englewood Cliffs : Prentice Hall.

**GIBBON, J.** 1981. The role of the principal in curriculum development and Innovation. **Education Journal**, November, 91(3) : 52 - 57.

**GOTTFREDSON, G.D. & HOLLIFIELD, J.H.** 1988. How to diagnose school climate : Pinpointing problems, planning change, **NASSP Bulletin**, March , 72(506) : 63 - 69.

**GRANT, G.** 1982. The elements of a strong positive ethos, **NASSP Bulletin**, March , 66(452) : 84 - 90.



**HALLINGER, P.; MURPHY, J. WEIL, M.; MESA, R.P. & MITMAN, A.** 1983. School Effectiveness. Identifying the specific practices, behaviors for Principals, **NASSP Bulletin**, May , 67(463) : 83 - 89.

**HAMEL, G. & PRAHALDAD, C.K.** 1989. Strategic Intent, **Harvard Business Review**, May-June, 63-76.

**HATTINGH, C.R.** 1989. Kurrikulumdisseminasie as 'n kritiese fase binne effektiewe kurrikulumontwikkeling. M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

**HEIDT, E.U.** 1980. Differences between media and differences between learners: Can we relate them? **Instructional Science**, 9(4) : 365-391.

**HILL, J.S.** 1977. Beginsels en prosedures vir die praktyk van kurrikulumontwikkeling. Paper delivered at the annual meeting in Pretoria of the Transvaal Teachers' Association's Interest Group, September.

**HILL, J.S.** 1989. Kurrikulering vir relevante onderwys. Internal seminar on relevant teaching. Administration, House of Assembly, February.

**HILL, J.** 1990. The Principal as Curriculum Supervisor. **Principal**, January, 6 - 9.

**HOULIHAN, G.T.** 1983. Using the right variables in measuring school effectiveness, **NASSP Bulletin**, October, 75(537) : 9 - 14.

**HUMAN SCIENCE RESEARCH COUNCIL.** 1995. Ways of seeing the National Qualifications Framework. Pretoria: HSRC

- IANNACONE, L. & JAMGOCHIAN, R.** 1985. High Performing Curriculum and Instructional Leadership in the Climate of Excellence. **NASSP Bulletin**, May, 69(481) : 28 - 42.
- JORDAAN, V.** 1989. Kurrikulumontwikkeling vir onderwysersopleiding aan Kaaplandse Onderwyskolleges. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- JOYCE, B. & WEIL, M.** 1980. **Models of Teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Incorporated.
- KANPOL, B. & WEISZ, E.** 1990. The effective principal and curriculum - a focus on leadership. **NASSP Bulletin**, April, 74(525) : 15-18.
- KELLEY, E.A.** 1981. Auditing School Climate, **Educational Leadership**, December , 39(3) : 180-183.
- KELLY, A.V.** 1977. **The Curriculum: Theory and Practice**. London : Harper and Row.
- KILLEN, R.** 1996. Outcomes-based education : Rethinking teaching. Referaat aangebied te Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- KOK, J.C.** 1990. Uitnemendheid as ideaal vir 'n skool se personeel, **Die Unie**, Maart, 84 ( 9 ) : 248 - 251.
- KOMITEE VIR ONDERWYSDEPARTEMENTSHOOFDE.** 1991. A Curriculum model for South Africa. A discussion document. November.
- KOMOSKI, P.K.** 1978. The Realities of Choosing and Using Instructional Materials. **Educational Leadership**, October, 36(1) : 46-48.

**KRITZINGER, M.S.B & LABUSCHAGNE F.J.** 1977. **Verklarende Afrikaanse Woordeboek.** Pretoria: J.L. Van Schaik.

**LAGANA, J.F.** 1989. Managing Change and School Improvement Effectively. **NASSP Bulletin**, September, 73(518) : 52 - 55.

**LETCHERTS, J.F.M.** 18 April 1994. Persoonlike onderhoud. Enschede, Nederland. Nasionale Instituut vir Kurrikulumontwikkeling.

**LOVELL, J.T. & WILES, K.** 1983. Supervision for Better Schools (Fifth edition). Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, Inc.

**MAEROFF, G.I.** 1988. Teacher empowerment : A step toward professionalization. **NASSP Bulletin**, November, 72(511) : 52-59.

**MANASSE, A.L.** 1984. Principals as leaders of high - performing systems, **Educational Leadership**, February, 41(5) : 42 - 46.

**MATHEWS, G.S.** 1985. We can improve schooling now, **NASSP Bulletin**, April, 69(480) : 95 - 97.

**MOSTERT, J.M.** 1986. 'n Model vir Prosedures in Kurrikulumnavoring en -ontwikkeling vir die RSA. RGN-Projek.

**MURPHY, J.A.** 1990. Instructional Leadership : Focus on Curriculum Responsibilities. **NASSP Bulletin**, April 1990, 74(525) : 1 - 3.

**MUTHER, C.** 1985. Reviewing Research when choosing materials. **Educational Leadership**. February, 42(5) : 87 - 88.



**NASIONALE OPLEIDINGSRAAD** April 1994. 'n Besprekingsdokument oor 'n Nasionale Opleidingstrategie Inisiatief. 'n Voorlopige verslag deur die Nasionale Opleidingsraad.

**NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION.** 1995. Curriculum Framework For General and Further Education and Training. Discussion document developed by the Consultative Forum on Curriculum. December 1995.

**NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION : WHITE PAPER.** February 1995. Education and Training in a Democratic South Africa : First steps to develop a new system. Pretoria.

**NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION.** 1996. Structures for the development of national policy regarding curriculum and related issues. Report of the Consultative Forum on Curriculum. February 1996.

**NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION.** 1996. Lifelong Learning Through a National Qualifications Framework. Report of the Ministerial Committee For Development Work on the NQF. February 1996.

**NATIONAL DEPARTMENT OF EDUCATION.** 1996. Curriculum framework for the general and further education and training. Amended document revised by the Curriculum Development Working Group of NCDC. July 1996.

**OLIVA, P.F.** 1988. **Developing the Curriculum.** Second Edition. Boston: Scott, Foresman and Company.

**O'NEIL, J.** 1991. Drive for National Standards picking up steam, **Educational Leadership**, February ,48(5) : 4-8.

**OSBORNE, J. & STEIN, M.** 1985. The case for improving textbooks. **Educational Leadership**. April, 42(7) : 9 - 15.

**PAJAK, E. & Mc AFEE, L.** 1992. The Principal as School - leader, Curriculum leader, **NASSP Bulletin**, November ,76(547) : 21 - 30.

**PARK, T.** 1980. Didaktiese analise van vakhoofleiding aan groot Kaaplandse sekondêre skole. M.Ed.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.

**PARK, T.** 1991. **Onderrigontwikkeling deur didaktiese analise**. Stellenbosch : Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.

**PATTERSON, J.L. & CZAJKOWSKI, T.J.** 1979. Implementation : Neglected phase in Curriculum Change. **Educational Leadership**, December, 37(7) : 204-205.

**PAULING, L.** 1983. "Throwing the book at the elementary chemistry." **The Science Teacher** 50 : 23-29.

**PETERS, T.** 1988. In Search of Excellence - A Talk with Tom Peters about the Principalship. **NASSP Bulletin**, December, 72(512) : 36 - 45.

**PETERS, T. & AUSTIN, N.** 1988. **A Passion for Excellence. The Leadership Difference**. Glasgow : William Collins Sons & Co. Ltd..

**PHENIX, P.H.** (1964). **Realms of Meaning**. New York : McGraw-Hill.

**RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING.** 1984. " Kurrikulering vir Hoogbegaafde Leerlinge " . Konsepverslag van Werkkomitee. Deel 1. Pretoria ( Projekspan: J. CAWOOD, A.E. CARL, M. HANEKOM, J.M. BLANCKENBERG.)

**REAVIS, C.A.** 1986. How a Lighthouse Principal revitalised his school, **NASSP Bulletin**, October, 70(492) : 44 - 49.

**REAVIS, C.A.** 1990. Utilizing Curriculum, Classroom Practice, Culture and Climate. **NASSP Bulletin**, November, 74(52) : 39-43.

**RECONSTRUCTION AND DEVELOPMENT PLAN** 1994. Developing our human resources. **Reconstruction and Development Programme**. Cape Town: ABC Book Printers.

**ROGUS, J.F.** 1983. How principals can strengthen School Performance, **NASSP Bulletin**, January, 67(459) : 1 - 7.

**ROGUS, J.F.** 1990. Developing & Vision Statement - Some Considerations for Principals. **NASSP Bulletin**, February, 74(523) : 6 - 12.

**ROSSMILLER, R.A.** 1986. UCEA Presidential address, 1985 : Some contemporary trends and their implications for the preparation of Educational Administrators, **UCEA Review**, Winter , 2 - 3.

**ROSSOUW, H.C.** 1994. Die rol van die onderwysleierspan in die transformasie van die effektiewe na die didakties uitmuntende skool. M.Ed - tesis, Universiteit van Stellenbosch.

**ROWNTREE, D.** 1978. **Educational Technology in Curriculum Development**. London : Harper and Row Publishers.

**RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., OUSTON, J. & SMITH, A.** 1979. **Fifteen Thousand Hours : Secondary Schools and their effects on children**. Cambridge : Harvard University Press. 9 - 19.



**SOUTH AFRICAN DEMOCRATIC TEACHERS' UNION.** 1993. Teachers can shape education policy. **The New Teacher**, Journal of the South African Democratic Teachers' Union, March, 1(1) : 6 - 9.

**SOUTH AFRICAN DEMOCRATIC TEACHERS' UNION.** 1993. How should teachers be appraised? **The New Teacher**, Journal of the South African Democratic Teachers' Union, September, 1(2) : 14-15.

**SAGOR, R.** 1991. Effective Schooling : Lessons from the Athletic Field, **NASSP Bulletin**, April, 95 - 100

**SAYLOR, J.G. & ALEXANDER, W.M.** 1974. **Planning Curriculum for Schools.** U.S.A. : Holt Reinhart and Winston, Inc.

**SCHMIDT, J.W.** 1987. **The Leader's role in Strategic Planning In : Simerly R.G. (editor) : Strategic Planning and Leadership in Continuing Education.** San Francisco : Jossey-B Publishers.

**SCHUBERT, W.H.** 1986. **Curriculum - Perspective, Paradigm and Possibility.** New York : MacMillan Publishing Company.

**SCHURINK, G.E.** 20 April 1994. Persoonlike onderhoud. Bodegraven, Nederland. School Begeleidings Dienst, Midden-Holland en Rijnstreek.

**SCOTTISH OFFICE EDUCATION DEPARTMENT.** 1993. Curriculum and Assessment in Scotland : National Guidelines. Edinburgh.

**SEDDON, D.** 13 April 1994. Persoonlike onderhoud. Notting Hill Gate, Engeland. School Curriculum and Assessment Authority.

**SENGE, P.M.** 1990. **The fifth discipline - The Art and Practice of the Learning Organization.** New York : Doubleday Currency.

**SERGIOVANNI, T.J.** 1984. **Handbook for Effective Department Leadership.** London : Allyn and Bacon, Inc.

**SEROW, R.C & JACKSON, H.L.** 1983. Using Standardized Test Data to measure school effectiveness, **NASSP Bulletin**, October, 67(465) : 20-25.

**SNYMAN, C.** 1992. Kurrikulumontwikkeling in Spesiale Sekondêre Skole vir Verstandelik Gestremde Leerlinge in Kaapland. D.Ed.-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.

**SöNGE, W.F.** 1977. "Die probleem van Grondslagdenke in Kurrikulumbesinning " Educare, Universiteit van Suid-Afrika.

**SQUIRES,D.A. HUITT,W.G. & SEGARS,J.K.** 1981. Improving classrooms and schools: What's important, **Educational Leadership**, December, 174-179.

**STARRAT, R.J.** 1986. Excellence in Education and Quality of Leadership. Occasional Paper No.7, Southern Tasmanian Council for Educational Administration, 1986.

**STENHOUSE, L.** 1987. **An introduction to curriculum research and development.** London: Heinemann Educational Books Ltd. 248p.

**STEVENS, M.P.** 1990. School Climate and Staff Development : Keys to School Reform. **NASSP Bulletin**, November, 74(529) : 66 - 70.

**STRINGFIELD, S. & TEDDLIE, C.** 1988. A time to summarize : The Louisiana School Effectiveness Study, **Educational Leadership**, October, 43 - 49.

**STRYDOM, J.E.** 1993. Die onderrigleidingsrol van die inspekteur van onderwys en die vakadviseur in die bevordering van skooldoeltreffendheid. D.Ed- proefskrif. Universiteit van Stellenbosch.

**SULLIVAN, M.** 1991. *Supporting change and development in primary schools.* Harlow, Essex. Longman Publishers.

**TABA, H.** 1962. *Curriculum Development: Theory and Practice.* New York: Harcourt, Brace and World Inc.

**TANNER, D. & TANNER, L.** 1975. *Curriculum Development: Theory into Practice.* New York : MacMillan Publishing Co., Inc.

**TANNER, D. & TANNER, L.** 1980. *Curriculum Development Theory into Practice.* New York : Macmillan Publishing Co., Inc.

**TAYLOR, C.; ALLRED, W. & McCOY, J.** 1992. Meeting the Needs : Cultivating and nurturing student differences, *NASSP Bulletin*, February, 76(541) : 78 - 84.

**THOMPSON, D.** 1993. *Principals for our changing schools.* Fairfax, Virginia : Belmar Printing Graphics.

**TYLER, R.W.** 1949. *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: University of Chicago Press.

**TYSON, H. & WOODWARD, A.** 1989. Why students aren't learning very much from textbooks. *Educational Leadership*. 47(3) : 14 - 17



**VAN DER MERWE, C.R.** 1992. Die institusionalisering van 'n primêre skoolkurrikulum - 'n Modulêre benadering. M.Ed.- tesis, Universiteit van Stellenbosch.

**VAN DER MERWE, C.R** 1995. Kurrikulumontwikkeling in Geskiedenis. *Die Burger*. Kaapstad: Nasionale Pers. 9 November , p.14.

**VERDUIN, J.R.** 1967. *Co-operative Curriculum Improvement*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

**VICKERY, T.R.** 1988. Learning from an outcomes-driven school district. *Educational Leadership*, February, 45(5) : 52-56.

**WALKER, D.** 1993. Developing Transformational Leaders. *Thrust for Educational Leadership*, February/March, 22(5) : 34-35.

**WALTERS, S.W.** 1985. Die ontwikkeling van Kurrikulering op internasionale en nasionale vlak. Voordrag, Universiteit van Stellenbosch.

**WARWICK, D.** 1975. *Curriculum Structure and Design*. London : University of London Press Ltd.

**WAYSON, W.W., ACHILLES, C., PINELL, G.S., CUNNINGHAM, L. & LINTZ, N.** 1988. *Up from excellence. The impact of the excellence movement on schools*. Bloomington, Indiana : Phi Delta Educational Foundation.

**WEST, N.** 1992. *Primary Headship, Management and the Pursuit of Excellence*. Essex : Longman Industry and Public Service Management.

**WILES, J. & BONDI, J.C.** 1984. *Curriculum Development : A Guide to Practice*. Columbus : Charles E. Merrill Publishing Company.

**WILES, J. & BONDI, J. 1993. Curriculum Development : A Guide to Practice.**  
USA : Macmillan Publishing Company.

**ZIECHNER, K.M. Spring 1991. Contradictions and tensions in the**  
professionalization of teaching and the democratization of schools. **Teacher's College**  
**Record Review, 92(3) : 363-379.**

**BYLAE A**  
**VRAELYTE**



**DIE BYDRAE VAN ONDERRIGMODULES IN DIE ONTWIKKELING  
VAN KURRIKULUMGERIGTE ESSENSIES**

Voltooi asseblief die volgende vraelys deur die toepaslike kode by elk van die volgende stellings te omring. Onthou daar is geen regte of verkeerde antwoorde nie. U eerlike opinie is vir ons van die uiterste belang.

**AFDELING A: PERSOONLIKE DEMOGRAFIESE INLIGTING**

Die volgende inligting is belangrik vir klassifikasie-doeleindes. Voltooi asseblief al die vrae deur die toepaslike kodes te omring.

1. Wat is u huidige posisie in die skool? [Omkring slegs EEN kode]

Onderwyser	1	/2
Vakhoof	2	
Departementshoof	3	
Adjunkhoof	4	
Skoolhoof	5	
Ander (spesifiseer asb.) .....	6	

2. Hoeveel jare is u al effektief in die onderwysberoep? [Omkring slegs EEN kode]

Minder as 1 jaar	1	/3
1 - 5 jaar	2	
6 - 10 jaar	3	
11 - 20 jaar	4	
Langer as 20 jaar	5	

3. Aan watter vak bestee u die meeste tyd? [Omkring slegs EEN kode]

Afrikaans	1	/4
Engels	2	
Ander taal	3	
Wiskunde	4	
Geskiedenis	5	
Wetenskap	6	
Aardrykskunde	7	
Naaldwerk / Houtwerk	8	
Lewensopvoeding	9	
Klasmusiek	10	
Gesondheidsopvoeding	11	
Tegnologie	12	
Liggaamsopvoeding	13	
Ander (spesifiseer:) .....	14	

4. Wat is die hoogste opvoedkundige kwalifikasie wat deur u voltooi is? [Omkring slegs EEN kode]

Laer as matriek	1	/5
Matriek voltooi	2	
Diploma in Opvoedkunde	3	
Universiteitsgraad in Opvoedkunde	4	
Na-graadse kwalifikasie in Opvoedkunde	5	
Diploma (nie-opvoedkunde)	6	
Universiteitsgraad (nie-opvoedkunde)	7	
Na-graadse kwalifikasie (nie-opvoedkunde)	8	
Ander (Spesifiseer:)	9	

5. In watter een van die volgende ouderdomskategorieë val u?

longer as 25 jaar	1	/6
25 - 34 jaar	2	
35 - 49 jaar	3	
50 jaar of ouer	4	

6. U geslag?

Manlik	1	/7
Vroulik	2	

7. Wat is u huistaal?

Afrikaans	1	/8
Engels	2	
Xhosa	3	
Zulu	4	
Ander (spesifiseer:)	5	

#### AFDELING B: SKOOLINLIGTING

Die volgende inligting is belangrik vir klassifikasie-doeleindes. Voltooi asseblief al die vrae deur die toepaslike kodes te omkring.

1. Waar is u skool geleë?

/9

Dorp/stad: \_\_\_\_\_

/10

Provinsie: \_\_\_\_\_

/11

## 2. Area:

Stedelik	1	/12
Semi-stedelik	2	
Platteland	3	

## 3. Aantal personeellede in skool?

Minder as 5	1	/13
5 - 10	2	
11 - 20	3	
21 - 30	4	
31 - 40	5	
41 - 50	6	
50+	7	

## 4. Aantal leerlinge in skool?

Minder as 100	1	/14
100 - 300	2	
301 - 500	3	
501 - 1 000	4	
1 001 - 2 000	5	
Meer as 2 000	6	

## 5. Skoolfase?

Junior primêr	1	/15
Senior primêr	2	
Junior sekondêr	3	

## 6. Hoofmedium van onderrig in u skool?

Afrikaans	1	/16
Engels	2	
Afrikaans en Engels	3	
Xhosa	4	
Zulu	5	
Ander (spesifiseer:)	6	

## 7. Hoe lank implementeer u skool reeds onderrigmodules?

Minder as 1 jaar	1	/17
1 - 2 jaar	2	
3 - 4 jaar	3	
Meer as 4 jaar	4	
Weet nie	5	



**AFDELING C: IN WATTER MATE DRA ONDERRIGMODULES BY TOT \*ONDERRIGLEER?**  
**\*[Effektiewe leer word bewerkstellig deur effektiewe onderrig]**

1. Na u mening, in watter mate dra onderrigmodules by tot effektiewe onderrigleer? Gebruik asseblief die onderstaande skaal, waar:

1 = Dra geensins by nie; en  
 7 = Dra in 'n baie groot mate by.

Geensins <-----> Grotendeels							/18
1	2	3	4	5	6	7	

2. Dui asseblief aan in watter mate u saamstem of verskil met elk van die volgende stellings oor onderrigmodules. Gebruik die volgende skaal, waar:

1 = Stem glad nie saam nie; en  
 7 = Stem beslis saam

ONDERRIGMODULES:	Stem glad nie <-----> Stem beslis saam nie saam							
Bevorder 'n visie wat akademiese prestasie beklemtoon.	1	2	3	4	5	6	7	/19
Stel duidelike doelwitte vir die onderwyser met betrekking tot wat aan die leerlinge oorgedra moet word.	1	2	3	4	5	6	7	/20
Dra by dat die leerplan gereeld opgradeer en aangepas kan word.	1	2	3	4	5	6	7	/21
Is praktykgerig aangesien die inhoud leerlinge voorberei op die wêreld van werk.	1	2	3	4	5	6	7	/22
Dra by om basiese en lewensvaardighede by leerlinge te ontwikkel.	1	2	3	4	5	6	7	/23
Beperk 'idle time' in die klaskamer en lei gevolglik tot maksimale aanwending van onderrigtyd.	1	2	3	4	5	6	7	/24
Help die onderwyser om sy/haar klasse sinvol af te wissel tussen direkte onderrig (bv. lesings), groepwerk (b.v. gonsgroepies) en individuele werk.	1	2	3	4	5	6	7	/25
Gee aanleiding tot die deeglike beplanning en aanbieding van lesse aangesien doelwitte en leeraktiwiteite reeds in die onderrigmodules uiteengesit is.	1	2	3	4	5	6	7	/26
Maak voorsiening vir individuele leerlinge se behoeftes en vermoëns (skrandere sowel as stadiger leerlinge).	1	2	3	4	5	6	7	/27
Help leerlinge om (deur die verskillende vraagtipes) probleemoplossing te bemeester.	1	2	3	4	5	6	7	/28
Leer leerlinge om op 'n verantwoordelike wyse te eksperimenteer (bv. deur die uitwerk van duidelik geformuleerde vrae en opdragte).	1	2	3	4	5	6	7	/29
Vergemaklik onderwysers se taak om relevante en realistiese hoeveelheid huiswerk aan leerlinge te gee aangesien voorgestelde leeraktiwiteite strook met doelwitte.	1	2	3	4	5	6	7	/30
Vergemaklik die onderwyser se taak om leerlinge se werk op 'n geldige wyse deurlopend te evalueer.	1	2	3	4	5	6	7	/31
Vergemaklik die keuse van geskikte evalueringswyses (bv. deur die leiding wat gegee word in aksiewerkwoorde in die moduledoelwitte).	1	2	3	4	5	6	7	/32
Help onderwysers om sinvolle terugvoering te gee op leerlinge se antwoorde aangesien moontlike responsies van leerlinge beskikbaar is in onderrigmodules.	1	2	3	4	5	6	7	/33
Se gebruik van 'n verskeidenheid onderwysmedia (bv. teks, illustrasies en diagramme), dra by dat die leerlinge die inhoud interessant en sinvol ervaar.	1	2	3	4	5	6	7	/34
Stel onderwysers in staat om leerlinge bewus te maak en te prys vir hul vordering aangesien onderrigdoelwitte duidelik uiteengesit is.	1	2	3	4	5	6	7	/35

**AFDELING D: IN WATTER MATE DRA ONDERRIGMODULES BY TOT \*ETOS EN VENNOOTSAPPE?**  
 \*[Die kenmerkende manier van dinge doen in die skool (skoolkultuur) deur verhoudinge tussen personeellede]

1. Na u mening, in watter mate dra onderrigmodules by tot gesonde verhoudinge / vennootskappe binne die onderwyssisteem? Gebruik asseblief die onderstaande skaal, waar:

1 = Dra geensins by nie; en  
 7 = Dra in 'n baie groot mate by

Geensins <-----> Grotendeels							/36
1	2	3	4	5	6	7	

2. Dui asseblief aan in watter mate u saamstem of verskil met elk van die volgende stellings oor onderrigmodules. Gebruik die volgende skaal, waar:

1 = Stem glad nie saam nie; en  
 7 = Stem beslis saam

ONDERRIGMODULES:	Stem glad nie <-----> Stem beslis saam							
Stel die onderwyser in staat om aansluiting te vind by en te eksperimenteer met bestaande sillabus.	1	2	3	4	5	6	7	/37
Help ouers en onderwysers om leerlinge te ondersteun aangesien hulle presies weet watter doelwitte deur die leerlinge bereik moet word.	1	2	3	4	5	6	7	/38
Stimuleer onderwysers om na vernuwing en afwisseling in die leerplan/kurrikulum te strew.	1	2	3	4	5	6	7	/39
Stel verantwoordelikhede aan leerlinge wat by hulle ontwikkelingsvlak pas.	1	2	3	4	5	6	7	/40
Bevat take wat groepwerk en samewerking tussen leerlinge ontwikkel.	1	2	3	4	5	6	7	/41
Bevorder gesonde kompetisie tussen leerlinge aangesien leerlinge hul vordering aan doelwitte meet en nie teenoor die prestasie van klasmaats nie.	1	2	3	4	5	6	7	/42
Maak dit vir ouers makliker om hulle opinie te lug oor hul kinders se vordering aangesien hulle weet wat die moduledoelwitte is.	1	2	3	4	5	6	7	/43
Lig ouers genoegsaam in oor wat die leerplan behels.	1	2	3	4	5	6	7	/44
Bewerkstellig leerplan-kontinuiteit tussen primêre en naburige sekondêre skole indien albei van onderrigmodules gebruik maak.	1	2	3	4	5	6	7	/45
Versterk die verbintenis tussen die skool en ouers aangesien die prosedures wat ter sprake is by die gebruik van onderrigmodules aan die ouers kommunikeer word.	1	2	3	4	5	6	7	/46
Lei daartoe dat skoolhoofde hoë verwagtinge van onderwysers en leerlinge koester.	1	2	3	4	5	6	7	/47
Dien vir die onderwyser as 'n voorbeeld van kurrikulering sodat hy/sy self met vertroue verder kan kurrikuleer en verantwoordelikheid vir sy/haar kurrikulumbesluite kan neem.	1	2	3	4	5	6	7	/48
Is gebaseer op kundige en wetenskaplike data en die gebruik daarvan dui op onderwysers se bereidwilligheid om spesialiskennis in te win.	1	2	3	4	5	6	7	/49
Help die skoolhoof om verandering op individuele-, organisatoriese-, en institusionele vlak teweeg te bring.	1	2	3	4	5	6	7	/50
Hou die gemeenskap op hoogte van wat in die leerplan ingesluit is, en stel hulle in staat om insette te gee indien daar op leerplanverandering besluit word.	1	2	3	4	5	6	7	/51



**AFDELING E: IN WATTER MATE DRA ONDERRIGMODULES BY TOT \*LEIERSKAP EN BESTUUR?**  
 \*[Personeellede gee deur dinamiese leierskap rigting aan ander wat die kurrikulum bestuur]

1. Na u mening, in watter mate dra onderrigmodules by tot effektiewe leierskap en bestuur binne die onderwysstelsel? Gebruik asseblief die onderstaande skaal, waar:

1 = Dra geensins by nie; en

7 = Dra in 'n baie groot mate by

Geensins <-----> Grotendeels							/52
1	2	3	4	5	6	7	

2. Dui asseblief aan in watter mate u saamstem of verskil met elk van die volgende stellings oor onderrigmodules. Gebruik die volgende skaal, waar:

1 = Stem glad nie saam nie; en

7 = Stem beslis saam

ONDERRIGMODULES:	Stem glad nie <-----> Stem beslis saam							
Bring mee dat skole kurrikulumverandering teen 'n beheersde tempo kan implementeer en verhoed dat leerplanne op 'n lukrake wyse verander word.	1	2	3	4	5	6	7	/53
Maak opleiding van onderwysers makliker aangesien kurrikuleringsaksies aan die hand van funksionele kurrikulum gedoen word.	1	2	3	4	5	6	7	/54
Skep 'n organisasiesisteen waarbinne onderwysers hul eie inisiatiewe en talente kan uitleef.	1	2	3	4	5	6	7	/55
Maak gebruikers bewus van nuwe ontwikkelinge en navorsing in leerplanaangeleenthede.	1	2	3	4	5	6	7	/56
Kan aangepas word namate daar veranderinge in leerbehoefes en ontwikkelingsvlakke van leerlinge plaasvind.	1	2	3	4	5	6	7	/57
Skep 'n klimaat waarbinne onderwysers met vertroue kan eksperimenteer aangesien dit 'n voorbeeld van vakkurrikulering bied.	1	2	3	4	5	6	7	/58
Is uitkomstgerig ontwerp (prestasie kan aan die hand van moduledoelwitte gemeet word) wat meebring dat die ontvangde kurrikulum maklik met die bedoelde kurrikulum vergelyk kan word.	1	2	3	4	5	6	7	/59
Bewerkstellig kurrikulumreglynigheid - m.a.w. daar is 'n duidelike verband tussen vakdoelstellings, onderrigdoelwitte, kurrikulum-inhoude en dit wat geëvalueer word.	1	2	3	4	5	6	7	/60
Se implementering dui daarop dat die skoolhoof erken dat daar terreine is waar die skool aan kurrikulumkennis ontbreek.	1	2	3	4	5	6	7	/61
Verleng kurrikuleringstyd aangesien onderwysers nie in 'n kort bestek van tyd 'n volle skoolkurrikulum hoef te ontwerp nie.	1	2	3	4	5	6	7	/62
Maak verskillende groeperings van leerlinge moontlik, byvoorbeeld om leerlinge in gekombineerde klasse gelyktydig met twee verskillende vakkurrikula te onderrig.	1	2	3	4	5	6	7	/63



**AFDELING F: IN WATTER MATE DRA ONDERRIGMODULES BY TOT \*VERANTWOORDDOENING?**

\*[Die skep van strukture met behulp waarvan daar op 'n deursigtige wyse aan alle belanghebbendes by kurrikulumontwikkeling inspraak gegee kan word]

1. Na u mening, in watter mate dra onderrigmodules by tot verantwoorddoening binne die onderwysstelsel? Gebruik asseblief die onderstaande skaal, waar, 1 = Dra geensins by nie; en 7 = Dra in 'n baie groot mate by.

Geensins <-----> Grotendeels							/64
1	2	3	4	5	6	7	

2. Dui asseblief aan in watter mate u saamstem of verskil met elk van die volgende stellings oor onderrigmodules. Gebruik die volgende skaal, waar 1 = Stem glad nie saam nie; en 7 = Stem beslis saam.

ONDERRIGMODULES:	Stem glad nie <-----> Stem beslis saam							
	1	2	3	4	5	6	7	
Kommunikeer die skoolvisie aan die skool- en breë gemeenskap.	1	2	3	4	5	6	7	/65
Se implementering dui daarop dat die ouers, onderwysers en leerlinge ernstig is oor skoolverbetering.	1	2	3	4	5	6	7	/66
Plaas onderwysers op 'n ontwikkelingsbaan sodat hulle uiteindelik 'n stadium bereik waartydens hulle self uitnemende modules kan ontwerp.	1	2	3	4	5	6	7	/67
Is 'n intensionele opleidingsmetode met behulp waarvan die onderwyser daaglik blootgestel word aan kurrikulumvernuwing.	1	2	3	4	5	6	7	/68
Dui vir die personeel aan waar daar verdere ontwikkeling op die terrein van kurrikulumontwikkeling gedoen kan word.	1	2	3	4	5	6	7	/69
Bevat die meeste komponente van wetenskaplike vakkurrikulering.	1	2	3	4	5	6	7	/70
Dui vir die klasonderwyser aan tot waar hy/sy met die kurrikulum gevorder het en dra daartoe by dat daaglikse beplanning sinvoller geskied.	1	2	3	4	5	6	7	/71
Gee aan die ouers 'n goeie idee van hoe die kurrikulum in die klaskamer verloop, en dus ook 'n geleentheid om sinvolle terugvoering aan die onderwysers te gee.	1	2	3	4	5	6	7	/72
Kan met vrug aangewend word om die ouers in te lig oor nuwe vakbenaderings, aangesien die benadering op 'n funksionele manier aan hulle voorgedra kan word.	1	2	3	4	5	6	7	/73
Kan bydra dat kurrikulumverandering sistematies geskied.	1	2	3	4	5	6	7	/74
Vergemaklik die monitering van kurrikulumverloop - bv. dit gee 'n duidelike aanduiding van die kurrikuluminhoud en die tydsbestek waarbinne dit moet plaasvind.	1	2	3	4	5	6	7	/75
Help onderwysers om sinvolle insette te lewer tydens die formulering van 'n beleid vir die bestuursproses en -prosedures daarvan.	1	2	3	4	5	6	7	/76
Bied die vakhoof 'n verwysingsraamwerk waardeur die implementering van die skoolbeleid geëvalueer kan word.	1	2	3	4	5	6	7	/77
Bied aan die eksterne evalueerder 'n verwysingsraamwerk waardeur evaluering op 'n geldige wyse kan geskied.	1	2	3	4	5	6	7	/78
Stel 'n eenvormige onderrigbenadering voor waarbinne individuele onderrigstyle geakkomodeer kan word.	1	2	3	4	5	6	7	/79
Vergemaklik die evaluering van die suksesvolle implementering van onderrigbeleid.	1	2	3	4	5	6	7	/80
Stel die ouers en leerkragte in staat om die leerlinge se prestasie teenoor gestelde doelwitte te meet, sodat daar tydig voorstelle ter verbetering gedoen kan word.	1	2	3	4	5	6	7	/81

**AFDELING G: KURRIKULUMKONSULTASIE**

1. In u opinie, hoe noodsaaklik gaan kurrikulumkonsultasie in toekomstige kurrikulumontwikkeling wees?

Uiters noodsaaklik	1	/82
Redelik noodsaaklik	2	
Nie noodsaaklik nie	3	
Glad nie noodsaaklik nie / van min waarde	4	
Weet nie / onseker	5	

2. **INDIEN NOODSAAKLIK / UITERS NOODSAAKLIK** gemerk in vraag G1: Wie behoort, na u mening, verantwoordelik te wees vir die proses van kurrikulumkonsultasie? [Sirkel een of meer opsies]

Skoolhoof	1	/83
Vakhoof	2	
Vakadviseur	3	
Kurrikulumafdeling van die Onderwysdepartement	4	
Eksterne konsultante (bv. kurrikulumspesialiste)	5	
Ander (spesifiseer): .....	6	

3. Watter tipe advies is na u mening noodsaaklik vir die effektiewe implementering van onderrigmodules? Gebruik asseblief die volgende skaal, waar 1 = Glad nie nodig nie, en 7 = Uiters noodsaaklik.

ADVIES OOR:	Noodsaaklikheid							
	Glad nie <-----> Uiters							
Doelwitformulering	1	2	3	4	5	6	7	/84
Hoë- en laerorde denkvrae	1	2	3	4	5	6	7	/85
Dinamiese onderwysmetodes	1	2	3	4	5	6	7	/86
Deurlopende evalueringswyses	1	2	3	4	5	6	7	/87
Skoolvisie- en missieformulering	1	2	3	4	5	6	7	/88
Klasbestuur van 'n modulêre kurrikulumbenadering	1	2	3	4	5	6	7	/89
Ouerinspraak in kurrikulumontwikkeling	1	2	3	4	5	6	7	/90
Ander (spesifiseer asb.).....	1	2	3	4	5	6	7	/91

4. Hoe effektief vind u, as persoon, die gebruik van onderrigmodules in die klaskamer? Gebruik asseblief die volgende skaal, waar 1 = Totaal oneffektief; en 7 = Uiters effektief.

Oneffektief <-----> Effektief							/92
1	2	3	4	5	6	7	

5. Enige ander kommentaar oor onderrigmodules en/of kurrikulumkonsultasie?

/93

**BAIE DANKIE VIR U WAARDEVOLLE TYD EN SAMEWERKING!**

Slegs vir kantoorgebruik:

Klassifikasie:

1 2 3 4 /94

Skool:

1 2 3 4 5 /95



**THE CONTRIBUTION PROVIDED BY TEACHING MODULES IN THE DEVELOPMENT  
OF CURRICULUM-DIRECTED ESSENTIALS**

Please complete the following questionnaire by encircling the appropriate code for each of the following statements. There are no right or wrong responses. Your honest opinion is of the greatest importance.

**SECTION A: PERSONAL DEMOGRAPHIC INFORMATION**

The following information is important for qualification purposes. Please complete all the questions by encircling the appropriate codes.

1. What is your present position at your school? [Encircle ONE code only]

Teacher	1	<sup>/2</sup>
Subject head	2	
Department head	3	
Deputy head	4	
Principal	5	
Other (please specify) .....	6	

2. For how many years have you been in the teaching profession? [Encircle ONE code only]

Less than 1 year	1	<sup>/3</sup>
1 - 5 years	2	
6 - 10 years	3	
11 - 20 years	4	
Longer than 20 years	5	

3. To which subject do you devote most of your teaching time? [Encircle ONE code only]

Afrikaans	1	<sup>/4</sup>
English	2	
Other language	3	
Mathematics	4	
History	5	
Science	6	
Geography	7	
Needlework / Woodwork	8	
Life Skills	9	
Class Music	10	
Hygiene	11	
Technology	12	
Physical Training	13	
Other (specify:) .....	14	



4. Indicate the highest educational qualification obtained by you. [Encircle ONE code only]

Lower than Matric	1	/5
Matric obtained	2	
Diploma in Education	3	
University degree in Education	4	
Postgraduate qualification in Education	5	
Diploma (Non-educational)	6	
University degree (Non-educational)	7	
Postgraduate qualification (Non-educational)	8	
Other (specify:)	9	

5. Into which of the following age categories do you fall?

Younger than 25 years	1	/6
25 - 34 years	2	
35 - 49 years	3	
50 years or older	4	

6. Your gender?

Male	1	/7
Female	2	

7. What is your home language?

Afrikaans	1	/8
English	2	
Xhosa	3	
Zulu	4	
Other (specify:)	5	

## SECTION B: SCHOOL INFORMATION

The following information is important for classification purposes. Please complete all the questions by encircling the appropriate codes.

1. Where is your school situated? /9

Town/city: \_\_\_\_\_ /10

Province: \_\_\_\_\_ /11

2. Area:

Urban	1	/12
Semi-urban	2	
Rural	3	

3. Number of staff members at the school?

Less than 5	1	/13
5 - 10	2	
11 - 20	3	
21 - 30	4	
31 - 40	5	
41 - 50	6	
50+	7	

4. Number of pupils in the school?

Less than 100	1	/14
100 - 300	2	
301 - 500	3	
501 - 1 000	4	
1 001 - 2 000	5	
More than 2 000	6	

5. School phase?

Junior Primary	1	/15
Senior Primary	2	
Junior Secondary	3	

6. Main medium of instruction in the school?

Afrikaans	1	/16
English	2	
Afrikaans and English	3	
Xhosa	4	
Zulu	5	
Other (specify): .....	6	

7. For how long has the school been implementing teaching modules?

Less than 1 year	1	/17
1 - 2 years	2	
3 - 4 years	3	
Longer than 4 years	4	
Don't know	5	

**SECTION C: TO WHAT EXTENT DO TEACHING MODULES CONTRIBUTE TO \*TEACHING AND LEARNING?**

\*[Effective learning is made possible by effective teaching]

1. To what extent, in your opinion, do teaching modules contribute to effective teaching and learning?  
Please use the following scale, where:

1 = Do not contribute at all, and

7 = Contribute largely.

Not at all <-----> Largely						
1	2	3	4	5	6	7

/18

2. Please indicate the extent to which you agree or disagree from each of the following statements regarding teaching modules. Please use the following scale, on which:

1 = Strongly disagree; and

7 = Strongly agree.

TEACHING MODULES:	Strongly disagree <-----> Strongly agree							
Promote a vision that emphasises academic achievement.	1	2	3	4	5	6	7	/19
Set clear objectives for the teacher regarding what has to be transmitted to the pupils.	1	2	3	4	5	6	7	/20
Contribute to regular upgrading and adjustment of the curriculum.	1	2	3	4	5	6	7	/21
Are practice-directed as the content prepares pupils for the working world.	1	2	3	4	5	6	7	/22
Contribute to the development of basic life skills in pupils.	1	2	3	4	5	6	7	/23
Limit 'idle time' in the classroom and consequently lead to the maximum application of teaching time.	1	2	3	4	5	6	7	/24
Help the teacher to meaningfully vary lessons from direct teaching (e.g. lecturing), to group work (e.g. buzz groups) and individual work.	1	2	3	4	5	6	7	/25
Lead to thorough planning and presentation of lessons as objectives and learning activities are set out in the teaching modules.	1	2	3	4	5	6	7	/26
Make provision for the needs and abilities of individual pupils (brighter as well as slower pupils).	1	2	3	4	5	6	7	/27
Help pupils to manage problem solving (by means of different types of questioning).	1	2	3	4	5	6	7	/28
Teach pupils to experiment in a responsible manner (e.g. by means of working out clearly formulated questions and assignments).	1	2	3	4	5	6	7	/29
Ease the teacher's task of determining a realistic amount of homework as suggested learning activities are in line with objectives.	1	2	3	4	5	6	7	/30
Ease the teacher's task of continuous and valid evaluation of the work of the pupils.	1	2	3	4	5	6	7	/31
Ease the choice of suitable methods of evaluation (e.g. guidance given through action verbs in the module objectives).	1	2	3	4	5	6	7	/32
Help teachers to meaningfully respond to questions posed by pupils, as possible pupil responses are available in the teaching modules.	1	2	3	4	5	6	7	/33
Contribute to pupils experiencing the contents as interesting and meaningful through the use of a variety of the teaching media (e.g. text, illustrations and diagrams).	1	2	3	4	5	6	7	/34
Enable teachers to make pupils aware of and to praise their improvement as the teaching objectives are clearly set out.	1	2	3	4	5	6	7	/35



**SECTION D: TO WHAT EXTENT DO TEACHING MODULES CONTRIBUTE TO "ETHOS AND PARTNERSHIPS?"**  
 \*[The characteristic manner of doing things in the school through staff relations (school culture)]

1. To what extent, in your opinion, do teaching modules contribute to healthy relations / partnerships within the teaching system? Please use the following scale, where:

1 = Do not contribute at all, and  
 7 = Contribute largely

Not at all <-----> Largely						
1	2	3	4	5	6	7

2. Please indicate the extent to which you agree or disagree from the following statements regarding teaching modules. Please use the following scale, where:

1 = Strongly disagree; and  
 7 = Strongly agree

TEACHING MODULES:	Strongly disagree <-----> Strongly agree						
Enable the teacher to relate to and experiment with the existing syllabus.	1	2	3	4	5	6	7 /37
Assist parents and teachers in giving support to pupils as they know exactly what objectives the pupil needs to attain.	1	2	3	4	5	6	7 /38
Stimulate teachers to strive towards innovation and diversity in the curriculum.	1	2	3	4	5	6	7 /39
Set responsibilities that suit the pupil's development level.	1	2	3	4	5	6	7 /40
Contain assignments that develop pupils' ability in group work and co-operation.	1	2	3	4	5	6	7 /41
Promote healthy competitiveness among pupils as they measure their progress against objectives and not against the achievements of classmates.	1	2	3	4	5	6	7 /42
Make it easier for parents to voice their opinion on their children's progress, as they know the objectives of the module.	1	2	3	4	5	6	7 /43
Adequately inform the parents of the scope of the curriculum.	1	2	3	4	5	6	7 /44
Bring about curriculum continuity between primary and neighbouring secondary schools if both make use of teaching modules.	1	2	3	4	5	6	7 /45
Strengthen the link between the school and the parents as the procedures relating to the use of teaching modules are communicated to parents.	1	2	3	4	5	6	7 /46
Lead to principals expecting more from teachers and pupils.	1	2	3	4	5	6	7 /47
Serve as an example of curriculum planning for the teacher until he/she can confidently do further curriculum planning and take the responsibility for decisions regarding curricula.	1	2	3	4	5	6	7 /48
Are based on informed and scientific data and the use thereof indicate the teacher's willingness to obtain specialist knowledge.	1	2	3	4	5	6	7 /49
Help the principal to bring about changes on individual, organisational and institutional level.	1	2	3	4	5	6	7 /50
Keep the community informed of what is included in the curriculum and enable them to make an input when curriculum changes are planned.	1	2	3	4	5	6	7 /51

**SECTION E: TO WHAT EXTENT DO TEACHING MODULES CONTRIBUTE TO LEADERSHIP AND MANAGEMENT?**

\* [Staff members, through dynamic leadership, give guidance to others who manage the curriculum]

1. To what extent, in your opinion, do teaching modules contribute to effective leadership and management within the teaching system. Please use the following scale, where:

1 = Do not contribute at all, and

7 = Contribute largely

Not at all <-----> Largely							/52
1	2	3	4	5	6	7	

2. Please indicate the extent to which you agree or disagree with each of the following statements regarding teaching modules. Please use the following scale, where:

1 = Strongly disagree; and

7 = Strongly agree

TEACHING MODULES:	Strongly disagree <-----> Strongly agree							
Enable schools to implement curriculum changes at a controlled tempo and prevent haphazard curriculum changes.	1	2	3	4	5	6	7	/53
Facilitate the training of teachers as curriculum design action is taken with reference to a functional curriculum.	1	2	3	4	5	6	7	/54
Create an organisational system within which teachers can fully implement their initiative and talent.	1	2	3	4	5	6	7	/55
Create awareness among consumers of new developments and research relating to curriculum matters.	1	2	3	4	5	6	7	/56
Can be adjusted as changes occur in learning needs and developmental levels of pupils.	1	2	3	4	5	6	7	/57
Create a climate in which teachers are able to experiment with confidence as they provide examples of subject curriculum planning.	1	2	3	4	5	6	7	/58
Are designed to be outcome-directed (achievement is measured by module objectives) which means that the received curriculum can easily be compared with the intended curriculum.	1	2	3	4	5	6	7	/59
Bring about curriculum alignment - there is a clear relationship between subject objectives, teaching objectives, curriculum content and that which is evaluated.	1	2	3	4	5	6	7	/60
When implemented, indicate that the principal admits that there are areas in which the school lacks knowledge about the curriculum.	1	2	3	4	5	6	7	/61
Extends curriculum planning time, as the school does not have to design a full school curriculum in a short space of time.	1	2	3	4	5	6	7	/62
Make it possible to cope with different pupil groupings, e.g. pupils in combined classes can be taught according to different subject curricula simultaneously.	1	2	3	4	5	6	7	/63



**SECTION F: TO WHICH EXTEND DO TEACHING MODULES CONTRIBUTE TOWARDS \*ACCOUNTABILITY?**  
 \*[Creation of structures that function in a transparent manner to enable all interested parties to have a say in curriculum development]

1. To what extent, in your opinion, do teaching modules contribute towards accountability within the teaching system? Please use the following scale, where: 1 = Do not contribute at all; and 7 = Contribute largely.

Not at all <-----> Largely						
1	2	3	4	5	6	7

2. Please indicate the extend to which you agree or disagree with each of the following statements regarding teaching modules. Please use the following scale, where 1 = Strongly disagree and 7 = Strongly agree.

TEACHING MODULES:	Strongly disagree <-----> Strongly agree						
Communicate the school vision to the school and the broader community.	1	2	3	4	5	6	7
When implemented, indicate that the parents, teachers and pupils are serious about school improvement.	1	2	3	4	5	6	7
Place teachers on a path of development which enables them to eventually reach the stage of being able to design excellent modules of their own.	1	2	3	4	5	6	7
Represent an intentional training method which aids daily exposure of the teacher to curriculum renewal.	1	2	3	4	5	6	7
Indicate to teachers where further curriculum development is needed.	1	2	3	4	5	6	7
Include most of the components of scientific subject curriculum planning.	1	2	3	4	5	6	7
Indicate to the teacher how he/she has progressed with the curriculum and make it possible to do daily planning more meaningfully.	1	2	3	4	5	6	7
Indicate to the parents how curriculum progress is made in the classroom and thereby provide an opportunity for meaningful feedback to the teacher.	1	2	3	4	5	6	7
Can be used successfully to inform parents of new approaches to subjects, as the approach can be presented to them in a functional manner.	1	2	3	4	5	6	7
Can contribute to systematic changing of the curriculum.	1	2	3	4	5	6	7
Facilitate monitoring of curriculum progress, e.g. it provides a clear indication of the curriculum content and the time period allocated for completion of the work.	1	2	3	4	5	6	7
Help teachers to contribute meaningfully during formulation of policy for the management process and management procedures.	1	2	3	4	5	6	7
Provide the subject head with a frame of reference for evaluation of the implementation of school policy.	1	2	3	4	5	6	7
Provide the external evaluator with a frame of reference for valid evaluation.	1	2	3	4	5	6	7
Present a uniform educational approach within which individual teaching styles can be accommodated.	1	2	3	4	5	6	7
Facilitate the evaluation of the successful implementation of teaching policy.	1	2	3	4	5	6	7
Enable parents and teachers to measure the pupils' achievements against set objectives so that timely suggestions for improvement may be offered.	1	2	3	4	5	6	7



**SECTION G: CURRICULUM CONSULTATION**

1. How necessary, in your opinion, will curriculum consultation be in future curriculum development?

Extremely necessary	1	/82
Reasonably necessary	2	
Not necessary	3	
Not necessary at all / of little value	4	
Don't know / uncertain	5	

2. IF NECESSARY / EXTREMELY NECESSARY marked in question G1: Who should, in your opinion, be responsible for curriculum consultation? [Encircle one or more options]

Principal	1	/83
Subject head	2	
Subject adviser	3	
Curriculum section of the Education Department	4	
External consultants (e.g. Curriculum experts)	5	
Other (specify): .....	6	

3. In your opinion, which types of advice is essential for effective implementation of the teaching modules? Please use the following scale, where 1 = Not necessary at all, and 7 = Extremely necessary.

ADVICE REGARDING:	Necessity							
	Not at all	<----->					Extremely	
Formulation of objectives	1	2	3	4	5	6	7	/84
Higher and lower order thinking questions	1	2	3	4	5	6	7	/85
Dynamic teaching methods	1	2	3	4	5	6	7	/86
Methods for continuous evaluation	1	2	3	4	5	6	7	/87
Formulating the vision and mission of the school	1	2	3	4	5	6	7	/88
Class management of a modular curriculum approach	1	2	3	4	5	6	7	/89
Parent input into the approach to the curriculum	1	2	3	4	5	6	7	/90
Other (specify.).....	1	2	3	4	5	6	7	/91

4. How effective do you yourself find the use of teaching modules in the classroom? Please use the following scale, where 1 = Completely ineffective; and 7 = Extremely effective.

Ineffective <-----> Effective							
1	2	3	4	5	6	7	

5. Any other comments on teaching modules and/or curriculum consultation?

SINCERE THANKS FOR YOUR VALUABLE TIME AND COOPERATION!

For office use only:

Classification:  
1 2 3 4 /94

School:  
1 2 3 4 5 /95

## **BYLAE B**

### **GETABELLEERDE NAVORSINGSRESULTATE**

## . POSISIE IN SKOOL

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owsse	Ander	< 10 jr	> 10 jr	Taal	Ander	< 35	> 35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	> 500	< 3 jr	> 3 jr
N= %	205 100	117 100	88 100	86 100	118 100	103 100	102 100	86 100	119 100	93 100	112 100	101 100	104 100	94 100	111 100	100 100	105 100	114 100	91 100
Inderwyser	117 57.1	117 100	0 0	65 75.6	51 43.2	63 61.2	54 52.9	61 70.9	56 47.1	33 35.5	84 75	61 60.4	56 53.8	57 60.6	60 54.1	58 58	59 56.2	73 64	44 48.4
'akhoof	37 18	0 0	37 42	16 18.6	21 17.8	18 17.5	19 18.6	17 19.8	20 16.8	20 21.5	17 15.2	17 16.8	20 19.2	18 19.1	19 17.1	16 16	21 20	19 16.7	18 19.8
Departementshoof	37 18	0 0	37 42	5 5.8	32 27.1	17 16.5	20 19.6	8 9.3	29 24.4	27 29	10 8.9	17 16.8	20 19.2	15 16	22 19.8	17 17	20 19	18 15.8	19 20.9
Adjunkhoof	6 2.9	0 0	6 6.8	0 0	6 5.1	3 2.9	3 2.9	0 0	6 5	5 5.4	1 0.9	5 5	1 1	3 3.2	3 2.7	2 2	4 3.8	2 1.8	4 4.4
Skoolhoof	8 3.9	0 0	8 9.1	0 0	8 6.8	2 1.9	6 5.9	0 0	8 6.7	8 8.6	0 0	1 1	7 6.7	1 1.1	7 6.3	7 7	1 1	2 1.8	6 6.6

## 2. JARE EFFEKTIEF IN ONDERWYS

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JRIMPLEMENT	
		Owser	Ander	< 10 jr	> 10 jr	Taal	Ander	< 35	> 35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	> 500	< 3 jr	> 3 jr
N= %	205 100	117 100	88 100	86 100	118 100	103 100	102 100	86 100	119 100	93 100	112 100	101 100	104 100	94 100	111 100	100 100	105 100	114 100	91 100
Minder as 1 jaar	9 4.4	9 7.7	0 0	9 10.5	0 0	5 4.9	4 3.9	9 10.5	0 0	4 4.3	5 4.5	5 5	4 3.8	5 5.3	4 3.6	4 4	5 4.8	8 7	1 1.1
1 - 5 jaar	33 16.1	29 24.8	4 4.5	33 38.4	0 0	17 16.5	16 15.7	29 33.7	4 3.4	13 14	20 17.9	17 16.8	16 15.4	19 20.2	14 12.6	16 16	17 16.2	22 19.3	11 12.1
6 - 10 jaar	44 21.5	27 23.1	17 19.3	44 51.2	0 0	18 17.5	26 25.5	35 40.7	9 7.6	16 17.2	28 25	21 20.8	23 22.1	19 20.2	25 22.5	25 25	19 18.1	25 21.9	19 20.9
11 - 20 jaar	73 35.6	29 24.8	44 50	0 0	73 61.9	42 40.8	31 30.4	12 14	61 51.3	34 36.6	39 34.8	37 36.6	36 34.6	35 37.2	38 34.2	31 31	42 40	41 36	32 35.2
Langer as 20 jaar	45 22	22 18.8	23 26.1	0 0	45 38.1	20 19.4	25 24.5	0 0	45 37.8	26 28	19 17	20 19.8	25 24	15 16	30 27	24 24	21 20	18 15.8	27 29.7

## 3. HOOFVAK

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	< 10 jr	> 10 jr	Taal	Ander	< 35	> 35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	< 500	> 500	< 3 jr	> 3 jr
N= %	205 100	117 100	88 100	86 100	118 100	103 100	102 100	86 100	119 100	93 100	112 100	101 100	104 100	94 100	111 100	100 100	105 100	114 100	91 100
Afrikaans	60 29.3	37 31.6	23 26.1	22 25.6	37 31.4	60 58.3	0 0	22 25.6	38 31.9	23 24.7	37 33	27 26.7	33 31.7	25 26.6	35 31.5	31 31	29 27.6	40 35.1	20 22
Engels	43 21	26 22.2	17 19.3	18 20.9	25 21.2	43 41.7	0 0	17 19.8	26 21.8	18 19.4	25 22.3	17 16.8	26 25	17 18.1	26 23.4	22 22	21 20	25 21.9	18 19.8
Wiskunde	70 34.1	37 31.6	33 37.5	30 34.9	40 33.9	0 0	70 68.6	33 38.4	37 31.1	33 35.5	37 33	39 38.6	31 29.8	34 36.2	36 32.4	34 34	36 34.3	33 28.9	37 40.7
Geskiedenis	8 3.9	2 1.7	6 6.8	4 4.7	4 3.4	0 0	8 7.8	4 4.7	4 3.4	6 6.5	2 1.8	4 4	4 3.8	6 6.4	2 1.8	5 5	3 2.9	3 2.6	5 5.5
Wetenskap	3 1.5	0 0	3 3.4	1 1.2	2 1.7	0 0	3 2.9	0 0	3 2.5	2 2.2	1 0.9	1 1	2 1.9	0 0	3 2.7	1 1	2 1.9	1 0.9	2 2.2
Aardrykskunde	5 2.4	2 1.7	3 3.4	3 3.5	2 1.7	0 0	5 4.9	3 3.5	2 1.7	3 3.2	2 1.8	3 3	2 1.9	3 3.2	2 1.8	2 2	3 2.9	2 1.8	3 3.3
Naaldwerk / Houtwerk	6 2.9	6 5.1	0 0	3 3.5	3 2.5	0 0	6 5.9	3 3.5	3 2.5	2 2.2	4 3.6	3 3	3 2.9	1 1.1	5 4.5	3 3	3 2.9	3 2.6	3 3.3
Lewensopvoeding	2 1	2 1.7	0 0	0 0	2 1.7	0 0	2 2	0 0	2 1.7	1 1.1	1 0.9	2 2	0 0	2 2.1	0 0	0 0	2 1.9	2 1.8	0 0
Liggaamsopvoeding	1 0.5	1 0.9	0 0	1 1.2	0 0	0 0	1 1	1 1.2	0 0	1 1.1	0 0	1 1	0 0	1 1.1	0 0	0 0	1 1	1 0.9	0 0
Ander	7 3.4	4 3.4	3 3.4	4 4.7	3 2.5	0 0	7 6.9	3 3.5	4 3.4	4 4.3	3 2.7	4 4	3 2.9	5 5.3	2 1.8	2 2	5 4.8	4 3.5	3 3.3



**4. HOOGSTE OPVOEDKUNDIGE KWALIFIKASIE**

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	10 jr	10 jr	Taal	Ander	35	35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	500	3 jr	3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Laer as matriek	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0
	0.5	0	1.1	0	0.8	0	1	0	0.8	0	0.9	1	0	1.1	0	1	0	0.9	0
Matriek voltooi	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0
	0.5	0.9	0.0	0.0	0.8	1.0	0.0	0.0	0.8	0.0	0.9	1.0	0.0	0.0	0.9	0.0	1.0	0.9	0.0
Diploma in Opvoedkunde	116	73	43	47	68	63	53	54	62	41	75	54	62	53	63	53	63	70	46
	56.6	62.4	48.9	54.7	57.6	61.2	52	62.8	52.1	44.1	67	53.5	59.6	56.4	56.8	53	60	61.4	50.5
Universiteitsgraad in Opvoedkunde	24	14	10	12	12	11	13	8	16	13	11	12	12	12	12	14	10	16	8
	11.7	12	11.4	14	10.2	10.7	12.7	9.3	13.4	14	9.8	11.9	11.5	12.8	10.8	14	9.5	14	8.8
Na-graadse kwalifikasie Opvoed.	25	14	11	12	13	8	17	10	15	14	11	17	8	13	12	11	14	11	14
	12.2	12	12.5	14	11	7.8	16.7	11.6	12.6	15.1	9.8	16.8	7.7	13.8	10.8	11	13.3	9.6	15.4
Diploma (nie-Opvoedk)	11	6	5	5	6	3	8	6	5	7	4	6	5	6	5	4	7	3	8
	5.4	5.1	5.7	5.8	5.1	2.9	7.8	7	4.2	7.5	3.6	5.9	4.8	6.4	4.5	4	6.7	2.6	8.8
Universiteitsgraad (Nie-opvoedkunde)	18	3	15	7	11	10	8	7	11	15	3	4	14	5	13	15	3	5	13
	8.8	2.6	17	8.1	9.3	9.7	7.8	8.1	9.2	16.1	2.7	4	13.5	5.3	11.7	15	2.9	4.4	14.3
Na-graadse kwa. (Nie-opvoedkunde)	4	1	3	1	3	3	1	0	4	3	1	3	1	1	3	0	4	2	2
	2	0.9	3.4	1.2	2.5	2.9	1	0	3.4	3.2	0.9	3	1	1.1	2.7	0	3.8	1.8	2.2
Ander	3	3	0	2	1	2	1	1	2	0	3	1	2	2	1	2	1	3	0
	1.5	2.6	0	2.3	0.8	1.9	1	1.2	1.7	0	2.7	1	1.9	2.1	0.9	2	1	2.6	0

**5. OUDERDOM**

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	10 jr	10 jr	Taal	Ander	35	35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	500	3 jr	3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Jonger as 25 jaar	11	11	0	11	0	3	8	11	0	4	7	5	6	5	6	5	6	9	2
	5.4	9.4	0	12.8	0	2.9	7.8	12.8	0	4.3	6.3	5	5.8	5.3	5.4	5	5.7	7.9	2.2
25 - 34 jaar	75	50	25	62	12	36	39	75	0	29	46	42	33	42	33	37	38	44	31
	36.6	42.7	28.4	72.1	10.2	35.0	38.2	87.2	0.0	31.2	41.1	41.6	31.7	44.7	29.7	37.0	36.2	38.6	34.1
35 - 49 jaar	90	39	51	11	79	50	40	0	90	47	43	44	46	39	51	41	49	52	38
	43.9	33.3	58	12.8	66.9	48.5	39.2	0	75.6	50.5	38.4	43.6	44.2	41.5	45.9	41	46.7	45.6	41.8
50 jaar of ouer	29	17	12	2	27	14	15	0	29	13	16	10	19	8	21	17	12	9	20
	14.1	14.5	13.6	2.3	22.9	13.6	14.7	0	24.4	14	14.3	9.9	18.3	8.5	18.9	17	11.4	7.9	22

**6. GESLAG**

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	10 jr	10 jr	Taal	Ander	35	35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	500	3 jr	3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Manlik	93	33	60	33	60	41	52	33	60	93	0	43	50	36	57	50	43	49	44
	45.4	28.2	68.2	38.4	50.8	39.8	51	38.4	50.4	100	0	42.6	48.1	38.3	51.4	50	41	43	48.4
Vroulik	112	84	28	53	58	62	50	53	59	0	112	58	54	58	54	50	62	65	47
	54.6	71.8	31.8	61.6	49.2	60.2	49	61.6	49.6	0	100	57.4	51.9	61.7	48.6	50	59	57	51.6

**7. HUISTAAL**

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	10 jr	10 jr	Taal	Ander	35	35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	500	3 jr	3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Afrikaans	189	110	79	75	112	95	94	76	113	88	101	91	98	80	109	94	95	105	84
	92.2	94	89.8	86.4	94.9	92.2	92.2	88.4	95	94.6	90.2	90.1	94.2	85.1	98.2	94	90.5	92.1	92.3
Engels	16	7	9	10	6	8	8	10	6	5	11	10	6	14	2	6	10	9	7
	7.8	6	10.2	11.6	5.1	7.8	7.8	11.6	5	5.4	9.8	9.9	5.8	14.9	1.8	6	9.5	7.9	7.7

## 1. LIGGING VAN SKOOL VANAF SKOOLKOR

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Oreiser	Anders	< >		Taal	Anders	< >		M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	< >		< >	
				10 jr	10 jr			36	36							500	500	3 jr	3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Kaapse Metropool	101	61	40	43	57	44	57	47	54	43	58	101	0	82	19	17	84	56	45
	49.3	52.1	45.5	50	48.3	42.7	55.9	54.7	45.4	46.2	51.8	100	0	87.2	17.1	17	80	49.1	49.5
Wes-Kaap	79	43	36	31	48	44	35	29	50	39	40	0	79	2	77	60	19	45	34
	38.5	36.8	40.9	36	40.7	42.7	34.3	33.7	42	41.9	35.7	0	76	2.1	69.4	60	18.1	39.5	37.4
Oos- & Noord Kaap	25	13	12	12	13	15	10	10	15	11	14	0	25	10	15	23	2	13	12
	12.2	11.1	13.6	14	11	14.6	9.8	11.6	12.6	11.8	12.5	0	24	10.6	13.5	23	1.9	11.4	13.2

1.1 DORPSTAD		POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT		
		TAAL	Oreiser	Ander	< >		Taal	Ander	< >		M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	< >		3 jr	3 jr
					10 jr	10 jr			36	36							500	500		
N=	%	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Katzenvlei		2	0	2	1	1	1	1	1	1	2	0	1	1	1	1	1	1	0	2
		1.0	0.0	2.3	1.2	0.8	1.0	1.0	1.2	0.8	2.2	0.0	1.0	1.0	1.1	0.9	1.0	1.0	0.0	2.2
Calitzdorp		6	5	1	4	2	5	1	3	3	2	4	0	6	0	6	6	0	6	0
		2.9	4.3	1.1	4.7	1.7	4.9	1	3.5	2.5	2.2	3.6	0	5.8	0	5.4	6	0	5.3	0
Somersetshoop		6	5	1	3	3	3	3	4	2	2	4	6	0	6	0	6	0	6	0
		2.9	4.3	1.1	3.5	2.5	2.9	2.9	4.7	1.7	2.2	3.6	5.9	0	6.4	0	6	0	5.3	0
Stellenbosch		10	5	5	2	8	5	5	3	7	3	7	10	0	8	2	0	10	9	1
		4.9	4.3	5.7	2.3	8.8	4.9	4.9	3.5	5.9	3.2	6.3	9.9	0	8.5	1.8	0	9.5	7.9	1.1
Wellington		24	16	8	8	16	12	12	7	17	14	10	24	0	7	17	0	24	21	3
		11.7	13.7	9.1	9.3	13.6	11.7	11.8	8.1	14.3	15.1	8.9	23.8	0	7.4	15.3	0	22.9	18.4	3.3
Port Elizabeth		10	4	6	3	7	7	3	2	8	4	6	0	10	10	0	8	2	9	1
		4.9	3.4	6.8	3.5	5.9	6.8	2.9	2.3	6.7	4.3	5.4	0	9.6	10.6	0	8	1.9	7.9	1.1
Robertson		10	7	3	5	5	4	6	4	6	3	7	0	10	0	10	10	0	0	10
		4.9	6	3.4	5.8	4.2	3.9	5.9	4.7	5	3.2	6.3	0	9.6	0	9	10	0	0	11
Citrusdal		4	2	2	1	3	2	2	1	3	3	1	0	4	0	4	4	0	4	0
		2	1.7	2.3	1.2	2.5	1.9	2	1.2	2.5	3.2	0.9	0	3.8	0	3.6	4	0	3.5	0
Alexanderbaai		14	9	5	9	5	8	6	8	6	8	8	0	14	0	14	14	0	4	10
		6.8	7.7	5.7	10.5	4.2	7.8	5.9	9.3	5	6.5	7.1	0	13.5	0	12.6	14	0	3.5	11
Durbanville		22	13	9	13	9	6	16	13	9	7	15	22	0	22	0	0	22	7	15
		10.7	11.1	10.2	15.1	7.6	5.8	15.7	15.1	7.6	7.5	13.4	21.8	0	23.4	0	0	21	6.1	16.5
Ceres		7	1	6	0	7	3	4	0	7	7	0	0	7	0	7	7	0	0	7
		3.4	0.9	6.8	0	5.9	2.9	3.9	0	5.9	7.5	0	0	6.7	0	6.3	7	0	0	7.7
Kraaifontein		11	7	4	3	7	4	7	3	8	4	7	11	0	11	0	0	11	2	9
		5.4	6	4.5	3.5	5.9	3.9	6.9	3.5	6.7	4.3	6.3	10.9	0	11.7	0	0	10.5	1.8	9.9
Paarow		5	2	3	3	2	4	1	4	1	2	3	5	0	5	0	4	1	5	0
		2.4	1.7	3.4	3.5	1.7	3.9	1	4.7	0.8	2.2	2.7	5	0	5.3	0	4	1	4.4	0
Bonnievale		7	5	2	3	4	3	4	2	5	4	3	0	7	0	7	7	0	7	0
		3.4	4.3	2.3	3.5	3.4	2.9	3.9	2.3	4.2	4.3	2.7	0	6.7	0	6.3	7	0	6.1	0
Outshoorn		9	4	5	3	6	6	3	4	5	3	6	0	9	0	9	0	9	5	4
		4.4	3.4	5.7	3.5	5.1	5.8	2.9	4.7	4.2	3.2	5.4	0	8.7	0	8.1	0	8.6	4.4	4.4
Eendekuil		4	3	1	3	1	4	0	2	2	1	3	0	4	0	4	4	0	4	0
		2	2.6	1.1	3.5	0.8	3.9	0	2.3	1.7	1.1	2.7	0	3.8	0	3.6	4	0	3.5	0
Paarl		8	6	2	4	4	6	2	5	3	3	5	8	0	8	0	1	7	4	4
		3.9	5.1	2.3	4.7	3.4	5.8	2	5.8	2.5	3.2	4.5	7.9	0	8.5	0	1	6.7	3.5	4.4
Belville		9	3	6	3	6	3	6	4	5	5	4	9	0	9	0	1	8	2	7
		4.4	2.6	6.8	3.5	5.1	2.9	5.9	4.7	4.2	5.4	3.6	8.9	0	9.6	0	1	7.6	1.8	7.7
Milnerton		5	4	1	3	2	1	4	3	2	2	3	5	0	5	0	5	0	0	5
		2.4	3.4	1.1	3.5	1.7	1	3.9	3.5	1.7	2.2	2.7	5	0	5.3	0	5	0	0	5.5
Hartenbos		7	2	5	4	3	4	3	4	3	4	3	0	7	0	7	5	2	3	4
		3.4	1.7	5.7	4.7	2.5	3.9	2.9	4.7	2.5	4.3	2.7	0	6.7	0	6.3	5	1.9	2.6	4.4
Darling		6	2	4	3	3	4	2	2	4	4	2	0	6	0	6	6	0	4	2
		2.9	1.7	4.5	3.5	2.5	3.9	2	2.3	3.4	4.3	1.8	0	5.8	0	5.4	6	0	3.5	2.2
Klaar		6	4	2	0	6	3	3	1	5	3	3	0	6	0	6	6	0	0	6
		2.9	3.4	2.3	0	5.1	2.9	2.9	1.2	4.2	3.2	2.7	0	5.8	0	5.4	6	0	0	6.6
Hermanus		8	5	3	3	5	4	4	4	4	1	7	0	8	2	8	0	8	8	0
		3.9	4.3	3.4	3.5	4.2	3.9	3.9	4.7	3.4	1.1	6.3	0	7.7	2.1	5.4	0	7.6	7	0
Rietbron		1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1
		0.5	0	1.1	0	0.8	0	1	0	0.8	1.1	0	0	1	0	0.9	1	0	0	1.1
Vilpeshof		1	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0
		0.5	0.9	0	1.2	0	0	1	1.2	0	1.1	0	0	1	0	0.9	1	0	0.9	0
Porterville		3	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	0	3	0	3	3	0	3	0
		1.5	1.7	1.1	1.2	1.7	1	2	1.2	1.7	2.2	0.9	0	2.9	0	2.7	3	0	2.6	0

## 1.2 PROVINSIE

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	10 jr	10 jr	Taal	Ander	35	35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	500	3 jr	3 jr
	N=	205	117	88	86	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Wes-Kaap		178	103	75	74	87	91	76	102	81	97	100	78	84	94	76	102	100	78
		86.8	88	85.2	86	84.5	89.2	88.4	85.7	87.1	86.6	99	75	89.4	84.7	76	97.1	87.7	85.7
Oos-Kaap		12	5	7	3	7	5	2	10	5	7	1	11	10	2	9	3	10	2
		5.9	4.3	8	3.5	6.8	4.9	2.3	8.4	5.4	6.3	1	10.6	10.6	1.8	9	2.9	8.8	2.2
Noord-Kaap		14	9	5	9	8	6	8	6	6	8	0	14	0	14	14	0	4	10
		6.8	7.7	5.7	10.5	7.8	5.9	9.3	5	6.5	7.1	0	13.5	0	12.6	14	0	3.5	11

## 2. AREA

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	10 jr	10 jr	Taal	Ander	35	35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	500	3 jr	3 jr
	N=	205	117	88	86	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Stedelik		38	21	17	18	17	21	19	19	15	23	29	9	38	0	16	22	18	20
		18.5	17.9	19.3	20.9	16.5	20.6	22.1	16	16.1	20.5	28.7	8.7	40.4	0	16	21	15.8	22
Semi-stedelik		56	36	20	25	25	31	28	28	21	35	53	3	56	0	9	47	33	23
		27.3	30.8	22.7	29.1	24.3	30.4	32.6	23.5	22.6	31.3	52.5	2.9	59.6	0	9	44.8	28.9	25.3
Platteland		111	60	51	43	61	50	39	72	57	54	19	92	0	111	75	36	63	48
		54.1	51.3	58	50	59.2	49	45.3	60.5	61.3	48.2	18.8	88.5	0	100	75	34.3	55.3	52.7

## 3. AANTAL PERSONEELLEDE IN SKOOL

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	10 jr	10 jr	Taal	Ander	35	35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	500	3 jr	3 jr
	N=	205	117	88	86	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Minder as 5		2	1	1	1	0	2	1	1	2	0	0	2	0	2	2	0	1	1
		1	0.9	1.1	1.2	0	2	1.2	0.8	2.2	0	0	1.9	0	1.8	2	0	0.9	1.1
5 - 10		25	15	10	10	16	9	10	15	13	12	7	18	7	18	24	1	16	9
		12.2	12.8	11.4	11.6	15.5	8.8	11.6	12.6	14	10.7	6.9	17.3	7.4	16.2	24	1	14	9.9
11 - 20		77	44	33	38	40	37	35	42	36	41	13	64	20	57	58	19	40	37
		37.6	37.6	37.5	44.2	38.8	36.3	40.7	35.3	38.7	36.6	12.9	61.5	21.3	51.4	58	18.1	35.1	40.7
21 - 30		65	33	32	25	31	34	27	38	25	40	45	20	38	27	16	49	39	26
		31.7	28.2	36.4	29.1	30.1	33.3	31.4	31.9	26.9	35.7	44.6	19.2	40.4	24.3	16	46.7	34.2	28.6
31 - 40		35	23	12	12	15	20	13	22	17	18	35	0	28	7	0	35	18	17
		17.1	19.7	13.6	14	14.6	19.6	15.1	18.5	18.3	16.1	34.7	0	29.8	6.3	0	33.3	15.8	18.7
41 - 50		1	1	0	0	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1
		0.5	0.9	0	0	1	0	0	0.8	0	0.9	1	0	1.1	0	0	1	0	1.1

## 4. AANTAL LEERLINGE IN SKOOL

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	10 jr	10 jr	Taal	Ander	35	35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	500	3 jr	3 jr
	N=	205	117	88	86	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
	%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Minder as 100		6	4	2	4	4	2	3	3	3	3	0	6	0	6	6	0	5	1
		2.9	3.4	2.3	4.7	3.9	2	3.5	2.5	3.2	2.7	0	5.8	0	5.4	6	0	4.4	1.1
100 - 300		25	16	9	10	16	9	10	15	12	13	6	19	6	19	25	0	17	8
		12.2	13.7	10.2	11.6	15.5	8.8	11.6	12.6	12.9	11.6	5.9	18.3	6.4	17.1	25	0	14.9	8.8
301 - 500		69	38	31	31	33	36	29	40	35	34	11	58	19	50	69	0	30	39
		33.7	32.5	35.2	36	32	35.3	33.7	33.6	37.6	30.4	10.9	55.8	20.2	45	69	0	26.3	42.9
501 - 1000		92	50	42	37	42	50	38	54	34	58	71	21	62	30	0	92	49	43
		44.9	42.7	47.7	43	40.8	49	44.2	45.4	36.6	51.8	70.3	20.2	66	27	0	87.6	43	47.3
1001 - 2 000		13	9	4	4	8	5	6	7	9	4	13	0	7	6	0	13	13	0
		6.3	7.7	4.5	4.7	7.8	4.9	7	5.9	9.7	3.6	12.9	0	7.4	5.4	0	12.4	11.4	0



## 5. SKOOLFASE

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	< 10 jr	> 10 jr	Taal	Ander	< 35	> 35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	< 500	> 500	< 3 jr	> 3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Junior Primêr	28 13.7	22 18.8	6 6.8	12 14	16 13.6	13 12.6	15 14.7	13 15.1	15 12.5	3 3.2	25 22.3	8 7.9	20 19.2	13 13.8	15 13.5	15 15	13 12.4	22 19.3	6 6.6
Senior Primêr	157 76.6	85 72.6	72 81.8	60 69.8	96 81.4	80 77.7	77 75.5	60 69.8	97 81.5	83 89.2	74 66.1	84 83.2	73 70.2	73 77.7	84 75.7	77 77.0	80 76.2	78 68.4	79 86.8
Junior Sekondêr	19 9.3	10 8.5	9 10.2	14 16.3	5 4.2	9 8.7	10 9.8	13 15.1	6 5.0	7 7.5	12 10.7	9 8.9	10 9.6	8 8.5	11 9.9	8 8.0	11 10.5	14 12.3	5 5.5

## 6. HOOFMEDIUM VAN ONDERRIG

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	< 10 jr	> 10 jr	Taal	Ander	< 35	> 35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	< 500	> 500	< 3 jr	> 3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Afrikaans	148 72.2	84 71.8	64 72.7	65 75.6	83 70.3	79 76.7	69 67.6	67 77.9	81 68.1	73 78.5	75 67.0	68 67.3	80 76.9	55 58.5	93 83.8	74 74.0	74 70.5	84 73.7	64 70.3
Engels	3 1.5	3 2.6	0 0.0	2 2.3	1 0.8	1 1.0	2 2.0	2 2.3	1 0.8	2 2.2	1 0.9	3 3.0	0 0.0	1 1.1	2 1.8	1 1.0	2 1.9	1 0.9	2 2.2
Afrikaans en Engels	54 26.3	30 25.6	24 27.3	19 22.1	34 28.8	23 22.3	31 30.4	17 19.8	37 31.1	18 19.4	36 32.1	30 29.7	24 23.1	38 40.4	16 14.4	25 25.0	29 27.6	29 25.4	25 27.5

## 7. AANTAL JARE WAT ONDERRIGMODULES IMPLEMENTEER WORD

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	< 10 jr	> 10 jr	Taal	Ander	< 35	> 35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	< 500	> 500	< 3 jr	> 3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Minder as 1 jaar	65 31.7	40 34.2	25 28.4	27 31.4	38 32.2	35 34.0	30 29.4	30 34.9	35 29.4	30 32.3	35 31.3	39 38.6	26 25.0	27 28.7	38 34.2	18 18.0	47 44.8	65 57.0	0 0.0
1 - 2 jaar	49 23.9	33 28.2	16 18.2	28 32.6	21 17.8	30 29.1	19 18.6	23 26.7	26 21.8	19 20.4	30 26.8	17 16.8	32 30.8	24 25.5	25 22.5	34 34.0	15 14.3	49 43.0	0 0.0
3 - 4 jaar	48 23.4	23 19.7	25 28.4	14 16.3	33 28.0	23 22.3	25 24.5	15 17.4	33 27.7	24 25.8	24 21.4	17 16.8	31 29.8	17 18.1	31 27.9	31 31.0	17 16.2	0 0.0	48 52.7
Meer as 4 jaar	37 18.0	17 14.5	20 22.7	14 16.3	23 19.5	15 14.6	22 21.6	15 17.4	22 18.5	18 19.4	19 17.0	24 23.8	13 12.5	23 24.5	14 12.6	14 14.0	23 21.9	0 0.0	37 40.7
Weet nie	6 2.9	4 3.4	2 2.3	3 3.5	3 2.5	0 0.0	6 5.9	3 3.5	3 2.5	2 2.2	4 3.6	4 4.0	2 1.9	3 3.2	3 2.7	3 3.0	3 2.9	0 0.0	6 6.6

**1. MATE WAARTOE ONDERRIGMODULES BYDRA TOT EFFEKTIEWE ONDERRIGLEER**

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERRIGVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	10 jr	10 jr	Taal	Ander	35	35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	500	3 jr	3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
1 = Dra geensins by nie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	0
	0.5	0.9	0.0	0.0	0.8	1.0	0.0	0.0	0.8	1.1	0.0	1.0	0.0	0.0	0.9	0.0	1.0	0.9	0.0
3	9	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	7	2	4	5	2	7	8	1
	4.4	3.4	5.7	4.7	4.2	4.9	3.9	4.7	4.2	4.3	4.5	6.9	1.9	4.3	4.5	2	6.7	7	1.1
4	17	10	7	8	9	7	10	8	9	9	8	8	9	6	11	5	12	15	2
	8.3	8.5	8	9.3	7.6	6.8	9.8	9.3	7.6	9.7	7.1	7.9	8.7	6.4	9.9	5	11.4	13.2	2.2
5	68	45	23	31	37	36	32	30	38	33	35	38	30	33	35	32	36	46	22
	33.2	38.5	26.1	36	31.4	35	31.4	34.9	31.9	35.5	31.3	37.6	28.8	35.1	31.5	32	34.3	40.4	24.2
6	73	37	36	32	40	38	35	33	40	31	42	28	45	31	42	43	30	35	38
	35.6	31.6	40.9	37.2	33.9	36.9	34.3	38.4	33.6	33.3	37.5	27.7	43.3	33	37.8	43	28.6	30.7	41.8
7 = Dra in 'n groot mate by	37	20	17	11	26	16	21	11	26	15	22	19	18	20	17	18	19	9	28
	18	17.1	19.3	12.8	22	15.5	20.6	12.8	21.8	16.1	19.6	18.8	17.3	21.3	15.3	18	18.1	7.9	30.8
INDEKS UIT 7	5.53	5.48	5.6	5.44	5.59	5.49	5.58	5.45	5.59	5.44	5.61	5.41	5.65	5.61	5.47	5.7	5.37	5.17	5.99

**2. STELLINGS OOR ONDERRIGMODULES EN ONDERRIGLEER**

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERRIGVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	10 jr	10 jr	Taal	Ander	35	35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	500	3 jr	3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Bekleedtoon prestasie	4.98	5.01	4.95	4.99	4.99	4.91	5.06	5.02	4.96	4.95	5.02	4.91	5.06	5.12	4.87	5.00	4.97	4.82	5.20
Duidelike doelwitte	6.09	5.95	6.27	5.88	6.24	6.02	6.16	6.02	6.13	6.08	6.10	6.07	6.11	6.19	6.00	6.11	6.07	5.82	6.43
Leerplan opgrader	5.84	5.84	5.85	5.67	5.96	5.85	5.83	5.77	5.90	5.70	5.96	5.80	5.88	5.91	5.78	5.91	5.78	5.59	6.15
Praktykgerig	5.40	5.37	5.45	5.11	5.61	5.36	5.44	5.24	5.51	5.36	5.44	5.29	5.51	5.39	5.41	5.49	5.31	5.26	5.58
Ontwikkel lewens-vaardighede	5.69	5.63	5.78	5.56	5.79	5.78	5.61	5.66	5.72	5.53	5.83	5.64	5.75	5.80	5.61	5.73	5.66	5.51	5.92
Maksimale aanwend- ing van onderriglyd	5.52	5.51	5.53	5.36	5.64	5.47	5.56	5.42	5.59	5.39	5.63	5.47	5.57	5.60	5.45	5.55	5.49	5.27	5.84
Sinnvolle afwisseling	5.95	5.84	6.09	5.78	6.09	5.92	5.97	5.79	6.06	5.97	5.93	5.83	6.06	6.00	5.90	6.09	5.81	5.69	6.26
Deeglike beplanning	5.91	5.83	6.02	5.76	6.01	5.98	5.84	5.86	5.95	5.87	5.95	5.80	6.02	5.94	5.89	6.08	5.75	5.61	6.29
Individuele behoefes	5.10	4.97	5.27	4.79	5.31	5.08	5.12	4.94	5.21	5.11	5.09	5.08	5.12	5.23	4.98	5.03	5.16	4.90	5.34
Probleemoplossing bemeester	5.52	5.44	5.63	5.51	5.53	5.43	5.62	5.55	5.50	5.41	5.62	5.46	5.59	5.64	5.42	5.58	5.47	5.30	5.80
Eksperimentering	5.47	5.38	5.59	5.35	5.56	5.50	5.45	5.43	5.50	5.44	5.50	5.39	5.56	5.57	5.39	5.52	5.43	5.22	5.79
Realistiese tuiswerk	5.43	5.43	5.44	5.30	5.53	5.48	5.39	5.33	5.51	5.41	5.46	5.50	5.37	5.56	5.32	5.39	5.48	5.23	5.69
Evaluering van werk	5.78	5.79	5.76	5.67	5.85	5.86	5.70	5.76	5.80	5.66	5.88	5.81	5.75	5.87	5.70	5.79	5.77	5.58	6.03
Keuse van evaluer- ing wyses	5.51	5.39	5.66	5.44	5.55	5.53	5.48	5.51	5.50	5.35	5.63	5.54	5.47	5.65	5.39	5.54	5.48	5.24	5.85
Sinnvolle terug- voering	5.44	5.41	5.48	5.39	5.48	5.33	5.54	5.42	5.45	5.35	5.51	5.51	5.36	5.65	5.25	5.39	5.48	5.25	5.67
Verseidenheid onderrigsmateriaal	5.84	5.86	5.81	5.70	5.94	5.88	5.79	5.79	5.87	5.68	5.97	5.77	5.90	5.88	5.80	5.90	5.78	5.66	6.07
Prys vordering	5.68	5.65	5.72	5.57	5.75	5.63	5.73	5.62	5.72	5.56	5.78	5.67	5.68	5.84	5.54	5.72	5.64	5.48	5.92

## 1. MATE WAARTOE ONDERRIGMODULES BYDRA TOT ETOS EN VENNOOTSAPPE

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	<	>	Taal	Ander	<	>	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	<	>	<	>
				10 jr	10 jr			35	35							500	500	3 jr	3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
1 = Dra geensins by nie	2 1	0 0	2 2.3	1 1.2	1 0.8	0 0	2 2.0	0 0	2 1.7	1 1.1	1 0.9	1 1	1 1	0 0	2 1.8	1 1	1 1	1 0.9	1 1.1
2	6 2.9	4 3.4	2 2.3	4 4.7	2 1.7	2 1.9	4 3.9	3 3.5	3 2.5	4 4.3	2 1.8	5 5.0	1 1.0	4 4.3	2 1.8	4 4.0	2 1.9	2 1.8	4 4.4
3	9 4.4	6 5.1	3 3.4	6 7.0	3 2.5	4 3.9	5 4.9	6 7	3 2.5	5 5.4	4 3.6	7 6.9	2 1.9	4 4.3	5 4.5	1 1	8 7.6	7 6.1	2 2.2
4	29 14.1	15 12.8	14 15.9	10 11.6	19 16.1	17 16.5	12 11.8	9 10.5	20 16.8	14 15.1	15 13.4	14 13.9	15 14.4	13 13.8	16 14.4	12 12	17 16.2	23 20.2	6 6.6
5	66 32.2	42 35.9	24 27.3	31 36	34 28.8	35 34	31 30.4	32 37.2	34 28.6	26 28	40 35.7	30 29.7	36 34.6	27 28.7	39 35.1	32 32	34 32.4	37 32.5	29 31.9
6	74 36.1	39 33.3	35 39.8	26 30.2	48 40.7	36 35	38 37.3	29 33.7	45 37.8	35 37.6	39 34.8	34 33.7	40 38.5	35 37.2	39 35.1	39 39	35 33.3	37 32.5	37 40.7
7 = Dra in 'n groot mate by	19 9.3	11 9.4	8 9.1	8 9.3	11 9.3	9 8.7	10 9.8	7 8.1	12 10.1	3 8.6	11 9.8	10 9.9	9 8.7	11 11.7	8 7.2	11 11	8 7.6	7 6.1	12 13.2
INDEKS UIT 7	5.19	5.19	5.19	5.05	5.3	5.22	5.16	5.15	5.22	5.12	5.25	5.07	5.31	5.26	5.14	5.31	5.08	5.04	5.38

## 2. STELLINGS OOR ONDERRIGMODULES EN ETOS EN VENNOOTSAPPE

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	<	>	Taal	Ander	<	>	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	<	>	<	>
				10 jr	10 jr			35	35							500	500	3 jr	3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Laat eksperimen- tering toe	5.69	5.68	5.72	5.65	5.74	5.7	5.69	5.66	5.71	5.62	5.75	5.56	5.82	5.74	5.65	5.85	5.54	5.47	5.97
Help om leerlinge te ondersteun	5.57	5.59	5.55	5.60	5.56	5.58	5.56	5.67	5.50	5.40	5.71	5.53	5.61	5.73	5.43	5.60	5.54	5.37	5.82
Strewe na vernuwing	5.77	5.86	5.65	5.80	5.76	5.82	5.71	5.86	5.71	5.49	6.00	5.71	5.83	5.85	5.70	5.80	5.74	5.65	5.91
Stel verantwoor- delikhede wat pas	5.50	5.43	5.59	5.35	5.61	5.51	5.48	5.49	5.50	5.38	5.60	5.49	5.51	5.56	5.44	5.51	5.49	5.19	5.88
Bevorder samewerk- ing	6.03	5.98	6.09	5.93	6.11	6.02	6.04	6.02	6.03	6.03	6.03	6.03	6.03	6.17	5.91	6.13	5.93	5.75	6.38
Bevorder gesonde kompetsie	5.27	5.21	5.35	5.12	5.38	5.32	5.23	5.30	5.25	5.24	5.30	5.32	5.23	5.39	5.17	5.26	5.29	5.08	5.51
Ouers kan opinie lug	5.19	5.20	5.18	5.15	5.23	5.29	5.09	5.26	5.14	5.01	5.34	5.24	5.14	5.37	5.04	5.08	5.30	5.11	5.29
Lig ouers in	5.25	5.27	5.24	5.13	5.35	5.28	5.23	5.28	5.24	4.94	5.52	5.40	5.12	5.48	5.06	5.05	5.45	5.17	5.36
Bewerkstellig kontinuiteit	5.30	5.28	5.33	5.29	5.32	5.35	5.26	5.38	5.25	5.07	5.51	5.24	5.36	5.39	5.23	5.35	5.26	5.06	5.60
Versterk verbinten- is tussen ouer& onderw	5.04	5.07	5.00	4.92	5.13	5.06	5.02	5.07	5.02	4.76	5.27	5.07	5.01	5.20	4.90	4.98	5.10	4.86	5.27
Skoolhoof stel hoe verwagtinge	4.99	5.08	4.86	5.15	4.86	5.01	4.96	5.16	4.86	4.82	5.13	4.95	5.02	5.09	4.90	5.02	4.95	4.80	5.22
Dien as voorbeeld vir onderwyser	5.68	5.68	5.68	5.57	5.76	5.62	5.74	5.65	5.70	5.53	5.80	5.56	5.79	5.73	5.63	5.80	5.56	5.46	5.96
Gebaseer op weten- skaplike data	5.52	5.56	5.45	5.48	5.55	5.64	5.39	5.6	5.45	5.24	5.75	5.43	5.61	5.56	5.48	5.52	5.51	5.46	5.58
Help om verandering mee te bring	5.34	5.36	5.31	5.31	5.36	5.35	5.32	5.37	5.31	5.15	5.5	5.19	5.49	5.36	5.32	5.47	5.21	5.07	5.67
Hou die gemeenskap	4.81	4.75	4.9	4.86	4.78	4.94	4.69	5.01	4.67	4.62	4.97	4.73	4.89	4.93	4.72	4.9	4.73	4.68	4.99



**1. MATE WAARTOE ONDERRIGMODULES BYDRA TOT LEIERSKAP EN BESTUUR**

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	< 10 jr	> 10 jr	Taal	Ander	< 35	> 35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	< 500	> 500	< 3 jr	> 3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
1 = Dra geensins by nie	3 1.5	2 1.7	1 1.1	1 1.2	2 1.7	1 1.0	2.0 2.0	1 1.2	2 1.7	1 1.1	2 1.8	2 2.0	1 1.0	2 2.1	1 0.9	2 2.0	1 1.0	0 0	3 3.3
2	4 2.0	3 2.6	1 1.1	4 4.7	0 0.0	2 1.9	2 2.0	2 2.3	2 1.7	2 2.2	2 1.8	3 3.0	1 1.0	1 1.1	3 2.7	2 2.0	2 1.9	3 2.6	1 1.1
3	5 2.4	3 2.6	2 2.3	3 3.5	2 1.7	3 2.9	2 2.0	2 2.3	3 2.5	2 2.2	3 2.7	4 4.0	1 1.0	2 2.1	3 2.7	1 1.0	4 3.8	5 4.4	0 0.0
4	28 13.7	18 15.4	10 11.4	13 15.1	15 12.7	15 14.6	13 12.7	14 16.3	14 11.8	15 16.1	13 11.6	13 12.9	15 14.4	12 12.8	16 14.4	15 15.0	13 12.4	21 18.4	7 7.7
5	72 35.1	38 32.5	34 38.6	31 36	41 34.7	39 37.9	33 32.4	32 37.2	40 33.6	32 34.4	40 35.7	32 31.7	40 38.5	32 34.0	40 36	33 33.0	39 37.1	42 36.8	30 33.0
6	69 33.7	42 35.9	27 30.7	26 30.2	42 35.6	34 33.0	35 34.3	27 31.4	42 35.3	30 32.3	39 34.8	34 33.7	35 33.7	32 34.0	37 33.3	35 35.0	34 32.4	35 30.7	34 37.4
7 = Dra in 'n groot mate by	24 11.7	11 9.4	13 14.8	8 9.3	16 13.6	9 8.7	15 14.7	8 9.3	16 13.4	11 11.8	13 11.6	13 12.9	11 10.6	13 13.8	11 9.9	12 12.0	12 11.4	8 7.0	16 17.6
INDEKS UIT 7	5.27	5.2	5.36	5.08	5.4	5.2	5.33	5.17	5.34	5.25	5.29	5.22	5.32	5.33	5.22	5.28	5.26	5.1	5.48

**2. STELLINGS OOR ONDERRIGMODULES EN LEIERSKAP EN BESTUUR**

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	< 10 jr	> 10 jr	Taal	Ander	< 35	> 35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	< 500	> 500	< 3 jr	> 3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Bring verandering beheers mee	5.42	5.47	5.35	5.45	5.39	5.53	5.30	5.49	5.36	5.14	5.65	5.33	5.50	5.49	5.35	5.42	5.41	5.26	5.62
Maak opleiding makliker	5.43	5.37	5.51	5.31	5.51	5.60	5.25	5.36	5.48	5.24	5.59	5.32	5.54	5.49	5.38	5.49	5.37	5.19	5.73
Kan eie talente uitbeef	5.62	5.59	5.67	5.50	5.71	5.73	5.52	5.64	5.61	5.41	5.80	5.49	5.76	5.57	5.67	5.68	5.57	5.41	5.89
Maak bewus van veranderinge	5.70	5.68	5.74	5.49	5.85	5.76	5.64	5.66	5.73	5.55	5.83	5.50	5.89	5.68	5.72	5.78	5.63	5.57	5.87
Kan aangepas word	5.95	5.83	6.10	5.60	6.19	5.96	5.93	5.70	6.13	5.85	6.03	5.85	6.04	5.99	5.91	5.95	5.94	5.75	6.20
Kan eksperimenteer	5.90	5.78	6.06	5.57	6.14	6.04	5.75	5.73	6.02	5.80	5.98	5.76	6.03	5.86	5.93	6.01	5.79	5.66	6.20
Is uitkomstgeng	5.66	5.56	5.78	5.51	5.76	5.70	5.62	5.65	5.66	5.62	5.69	5.68	5.63	5.83	5.51	5.71	5.61	5.39	6.00
Bewerkstellig reglynigheid	5.76	5.68	5.86	5.59	5.88	5.84	5.68	5.72	5.79	5.68	5.83	5.67	5.85	5.84	5.69	5.94	5.59	5.41	6.20
Skoolhoof erken tekortkominge	4.74	4.79	4.67	4.73	4.74	4.8	4.68	4.82	4.68	4.62	4.84	4.94	4.54	4.96	4.55	4.42	5.04	4.71	4.77
Verleng kurrikuleringstyd	5.71	5.72	5.7	5.74	5.69	5.76	5.67	5.79	5.66	5.57	5.83	5.56	5.86	5.74	5.68	5.88	5.55	5.46	6.02
Maak groeperinge	5.58	5.5	5.69	5.56	5.59	5.53	5.63	5.62	5.55	5.6	5.56	5.46	5.70	5.70	5.48	5.85	5.32	5.27	5.97

**1. MATE WAARTOE ONDERRIGMODULES BYDRA TOT VERANTWOORDDOENING**

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	10 jr	10 jr	Taal	Ander	35	35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	500	3 jr	3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
1 = Dra geensins by nie	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
2	3	1	2	3	0	1	2	1	2	1	2	3	0	1	2	0	3	3	0
	1.5	0.9	2.3	3.5	0.0	1.0	2.0	1.2	1.7	1.1	1.8	3.0	0.0	1.1	1.8	0.0	2.9	2.6	0.0
3	8	7	1	2	6	6	2	3	5	4	4	6	2	4	4	3	5	5	3
	3.9	6.0	1.1	2.3	5.1	5.8	2.0	3.5	4.2	4.3	3.6	5.9	1.9	4.3	3.6	3.0	4.8	4.4	3.3
4	27	20	7	14	13	10	17	13	14	11	16	15	12	16	11	10	17	23	4
	13.2	17.1	8.0	16.3	11.0	9.7	16.7	15.1	11.8	11.8	14.3	14.9	11.5	17.0	9.9	10.0	16.2	20.2	4.4
5	59	35	24	24	35	37	22	22	37	27	32	20	39	20	39	35	24	38	21
	28.8	29.9	27.3	27.9	29.7	35.9	21.6	25.6	31.1	29	28.6	19.8	37.5	21.3	35.1	35.0	22.9	33.3	23.1
6	87	42	45	35	51	39	48	39	48	43	44	43	44	40	47	42	45	39	48
	42.4	35.9	51.1	40.7	43.2	37.9	47.1	45.3	40.3	46.2	39.3	42.6	42.3	42.6	42.3	42.0	42.9	34.2	52.7
7 = Dra in 'n groot mate by	21	12	9	8	13	10	11	8	13	7	14	14	7	13	8	10	11	6	15
	10.2	10.3	10.2	9.3	11.0	9.7	10.8	9.3	10.9	7.5	12.5	13.9	6.7	13.8	7.2	10.0	10.5	5.3	16.5
INDEKS UIT 7	5.38	5.25	5.55	5.28	5.44	5.33	5.42	5.38	5.37	5.38	5.38	5.35	5.40	5.41	5.34	5.46	5.30	5.08	5.75

**2. STELLINGS OOR ONDERRIGMODULES EN VERANTWOORDDOENING**

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	10 jr	10 jr	Taal	Ander	35	35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	500	3 jr	3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Kommunikeer die skoolvisie	5.03	4.96	5.14	4.83	5.19	4.97	5.10	5.01	5.05	4.94	5.12	4.98	5.09	5.17	4.92	5.06	5.01	4.75	5.38
Dui daarop dat mensersig is oor verbetering	5.35	5.26	5.47	5.17	5.47	5.41	5.28	5.36	5.34	5.14	5.52	5.20	5.49	5.36	5.33	5.40	5.30	5.06	5.70
Stel ontwikkelingsbaan vir onderwyser	5.83	5.84	5.83	5.80	5.86	5.88	5.78	5.94	5.76	5.68	5.96	5.81	5.86	5.87	5.80	5.84	5.83	5.61	6.12
Is intensionele opleidingsmetode	5.60	5.54	5.67	5.65	5.55	5.58	5.61	5.67	5.54	5.39	5.77	5.62	5.57	5.74	5.47	5.54	5.65	5.37	5.88
Dui rigting vir verdere ontwikkeling	5.63	5.62	5.65	5.50	5.72	5.55	5.71	5.62	5.64	5.47	5.76	5.60	5.65	5.73	5.54	5.64	5.62	5.46	5.85
Bevat die meeste komponente	5.52	5.42	5.66	5.34	5.65	5.44	5.61	5.51	5.54	5.45	5.59	5.50	5.55	5.61	5.45	5.54	5.51	5.25	5.88
Dui vordering	5.80	5.79	5.82	5.62	5.93	5.77	5.82	5.78	5.81	5.51	6.05	5.78	5.82	5.90	5.71	5.77	5.83	5.51	6.17
Gee sinvolle terugvoering vir ouers	5.61	5.57	5.67	5.50	5.69	5.68	5.55	5.66	5.58	5.42	5.78	5.64	5.59	5.70	5.54	5.52	5.70	5.35	5.95
Lig ouers in	5.58	5.47	5.72	5.47	5.65	5.62	5.53	5.59	5.56	5.46	5.67	5.55	5.60	5.66	5.50	5.60	5.55	5.28	5.95
Laat verandering sistematies toe	5.71	5.64	5.80	5.53	5.84	5.70	5.72	5.66	5.75	5.57	5.83	5.68	5.74	5.76	5.66	5.75	5.67	5.38	6.11
Vergemaklik monitering	5.46	5.41	5.52	5.38	5.51	5.45	5.47	5.49	5.43	5.37	5.54	5.42	5.5	5.58	5.35	5.45	5.46	5.06	5.96
Help om sinvolle insette te lewer	5.26	5.19	5.36	5.22	5.31	5.24	5.29	5.28	5.25	5.19	5.32	5.17	5.36	5.36	5.18	5.26	5.27	5.00	5.60
Evalueer skoolbeleid	5.44	5.29	5.64	5.33	5.53	5.47	5.41	5.34	5.52	5.34	5.52	5.36	5.52	5.48	5.41	5.47	5.41	5.1	5.87
Bevorder geldige evaluering	5.52	5.41	5.66	5.48	5.54	5.52	5.51	5.51	5.52	5.41	5.61	5.49	5.55	5.55	5.49	5.54	5.5	5.2	5.91
Stel eenvormige onderrigbenadering	5.63	5.55	5.75	5.51	5.72	5.57	5.70	5.66	5.61	5.38	5.85	5.55	5.71	5.65	5.62	5.66	5.61	5.31	6.04
Vergemaklik evaluering	5.60	5.45	5.80	5.44	5.71	5.58	5.62	5.55	5.64	5.51	5.68	5.62	5.58	5.68	5.53	5.53	5.67	5.24	6.05
Kan prestasie meet	5.52	5.47	5.58	5.43	5.58	5.46	5.58	5.53	5.5	5.41	5.61	5.45	5.59	5.5	5.53	5.52	5.51	5.31	5.78

**1. NOODSAAKLIKHEID VAN KURRIKULUMKONSULTASIE**

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	10 jr	10 jr	Taal	Ander	35	35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	500	3 jr	3 jr
N=	%	205	117	88	86	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Uiters noodsaaklik	120	67	53	47	72	60	60	46	74	52	68	58	62	55	65	63	57	59	61
	58.5	57.3	60.2	54.7	61.0	58.3	58.8	53.5	62.2	55.9	60.7	57.4	59.6	58.5	58.6	63.0	54.3	51.8	67.0
Redelik noodsaaklik	76	43	33	34	42	39	37	36	40	39	37	36	40	33	43	34	42	51	25
	37.1	36.8	37.5	39.5	35.6	37.9	36.3	41.9	33.6	41.9	33.0	35.6	38.5	35.1	38.7	34.0	40.0	44.7	27.5
Nie noodsaaklik nie	4	4	0	4	0	2	2	3	1	0	4	2	2	2	2	3	1	3	1
	2.0	3.4	0.0	4.7	0.0	1.9	2.0	3.5	0.8	0.0	3.6	2.0	1.9	2.1	1.8	3.0	1.0	2.6	1.1
Glad nie noodsaaklik nie	1	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1
	0.5	0	1.1	0	0.8	1	0	0	0.8	1.1	0	1.0	0	1.1	0	0.0	1.0	0	1.1
Weet nie	4	3	1	1	3	1	3	1	3	1	3	4	0	3	1	0	4	1	3
	2	2.6	1.1	1.2	2.5	1	2.9	1.2	2.5	1.1	2.7	4.0	0	3.2	0.9	0.0	3.8	0.9	3.3

**2. VERANTWOORDELIK VIR KURRIKULUMKONSULTASIE**

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	10 jr	10 jr	Taal	Ander	35	35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	500	3 jr	3 jr
N=	%	196	110	86	81	99	97	82	114	91	105	94	102	88	108	97	99	110	86
		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Skoolhoof	36	17	19	7	29	18	18	11	25	19	17	14	22	12	24	16	20	13	23
	18.4	15.5	22.1	8.6	25.4	18.2	18.6	13.4	21.9	20.9	16.2	14.9	21.6	13.6	22.2	16.5	20.2	11.8	26.7
Vakhoof	83	50	33	31	52	41	42	30	53	43	40	43	40	39	44	40	43	47	36
	42.3	45.5	38.4	38.3	45.6	41.4	43.3	36.6	46.5	47.3	38.1	45.7	39.2	44.3	40.7	41.2	43.4	42.7	41.9
Vakadviseur	74	47	27	33	41	37	37	32	42	36	38	35	39	30	44	36	38	41	33
	37.8	42.7	31.4	40.7	36.0	37.4	38.1	39.0	36.8	39.6	36.2	37.2	38.2	34.1	40.7	37.1	38.4	37.3	38.4
Kurrikulumafdeling van Onderwys Dept.	63	32	31	26	37	29	34	24	39	32	31	26	37	21	42	36	27	37	26
	32.1	29.1	36.0	32.1	32.5	29.3	35.1	29.3	34.2	35.2	29.5	27.7	36.3	23.9	38.9	37.1	27.3	33.6	30.2
Eksterne konsultante	65	36	29	30	34	37	28	31	34	24	41	31	34	32	33	31	34	36	29
	33.2	32.7	33.7	37.0	29.8	37.4	28.9	37.8	29.8	26.4	39.0	33.0	33.3	36.4	30.6	32.0	34.3	32.7	33.7
Ander	5	4	1	4	1	2	3	4	1	2	3	5	0	4	1	0	5	4	1
	2.6	3.6	1.2	4.9	0.9	2.0	3.1	4.9	0.9	2.2	2.9	5.3	0.0	4.5	0.9	0.0	5.1	3.6	1.2

**3. Tipes advies nodig vir effektiwige implementering**

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	10 jr	10 jr	Taal	Ander	35	35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	500	500	3 jr	3 jr
N=	%	205	117	88	86	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
		100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Doelwitformulering	5.77	5.64	5.94	5.85	5.72	5.53	6.01	5.78	5.76	5.91	5.65	5.76	5.78	5.74	5.79	5.77	5.77	5.51	6.10
Hoe en laerorde denkvrae	5.87	5.79	5.99	5.84	5.9	5.81	5.94	5.83	5.91	5.99	5.78	5.77	5.97	5.79	5.95	5.94	5.81	5.69	6.10
Dinamiese onderwysmetodes	5.92	5.93	5.91	5.96	5.9	5.91	5.93	5.92	5.92	5.84	5.99	5.81	6.03	5.81	6.02	6.03	5.82	5.79	6.09
Deurlopende evalueringswyses	6.12	6.07	6.18	6.24	6.03	6.02	6.22	6.16	6.08	6.1	6.13	6.07	6.16	6.10	6.14	6.17	6.07	6.00	6.26
Skoolvisie- en missieformulering	5.39	5.3	5.52	5.44	5.37	5.39	5.4	5.31	5.45	5.38	5.41	5.43	5.36	5.34	5.44	5.40	5.39	5.14	5.70
Klasbestuur	5.74	5.7	5.80	5.78	5.71	5.67	5.81	5.7	5.77	5.72	5.76	5.74	5.74	5.71	5.77	5.73	5.75	5.55	5.98
Ouerinspraak	4.45	4.28	4.67	4.64	4.31	4.25	4.65	4.58	4.35	4.6	4.32	4.58	4.32	4.56	4.35	4.40	4.50	4.29	4.65
Ander	5.00	4.78	5.5	5.71	4.17	4.2	5.5	5.67	4.43	5.67	4.43	5.09	4.5	5.33	4.25	4.40	5.38	4.90	5.33



**4. EFFEKTIVITEIT VAN ONDERRIGMODULES**

	TOT- TAAL	POSISIE		ONDERVINDING		VAK		OUDERDOM		GESLAG		LIGGING		AREA		GROOTTE		JR IMPLEMENT	
		Owser	Ander	< 10 jr	> 10 jr	Taal	Ander	< 35	> 35	M	V	Naby	Ver	Stad	Platt	< 500	> 500	< 3 jr	> 3 jr
N=	205	117	88	86	118	103	102	86	119	93	112	101	104	94	111	100	105	114	91
%	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
1 = Totaal oneffektief	1 0.5	1 0.9	0 0	0 0	1 0.8	1 1	0 0	0 0	1 0.8	1 1.1	0 0	1 1	0 0	0 0	1 0.9	0 0	1 1	1 0.9	0 0
2	1 0.5	0 0	1 1.1	1 1.2	0 0	0 0	1 1	0 0	1 0.8	0 0	1 0.9	1 1	0 0	0 0	1 0.9	0 0	1 1	1 0.9	0 0
3	8 3.9	6 5.1	2 2.3	5 5.8	3 2.5	3 2.9	5 4.9	4 4.7	4 3.4	4 4.3	4 3.6	5 5.0	3 2.9	2 2.1	6 5.4	2 2.0	6 5.7	8 7.0	0 0.0
4	14 6.8	11 9.4	3 3.4	5 5.8	9 7.6	9 8.7	5 4.9	5 5.8	9 7.6	8 8.6	6 5.4	7 6.9	7 6.7	8 8.5	6 5.4	7 7.0	7 6.7	13 11.4	1 1.1
5	33 16.1	20 17.1	13 14.8	15 17.4	18 15.3	12 11.7	21 20.6	15 17.4	18 15.1	14 15.1	19 17.0	18 17.8	15 14.4	16 17.0	17 15.3	13 13.0	20 19.0	24 21.1	9 9.9
6	89 43.4	40 34.2	49 55.7	36 41.9	52 44.1	45 43.7	44 43.1	37 43	52 43.7	43 46.2	46 41.1	40 39.6	49 47.1	38 40.4	51 45.9	49 49.0	40 38.1	47 41.2	42 46.2
7 = Uitsers effektief	59 28.8	39 33.3	20 22.7	24 27.9	35 29.7	33 32	26 25.5	25 29.1	34 28.6	23 24.7	36 32.1	29 28.7	30 28.8	30 31.9	29 26.1	29 29.0	30 28.6	20 17.5	39 42.9
INDEKS UIT 7	5.83	5.78	5.90	5.77	5.87	5.89	5.76	5.86	5.81	5.74	5.90	5.73	5.92	5.91	5.76	5.96	5.70	5.45	6.31

**BYLAE C**

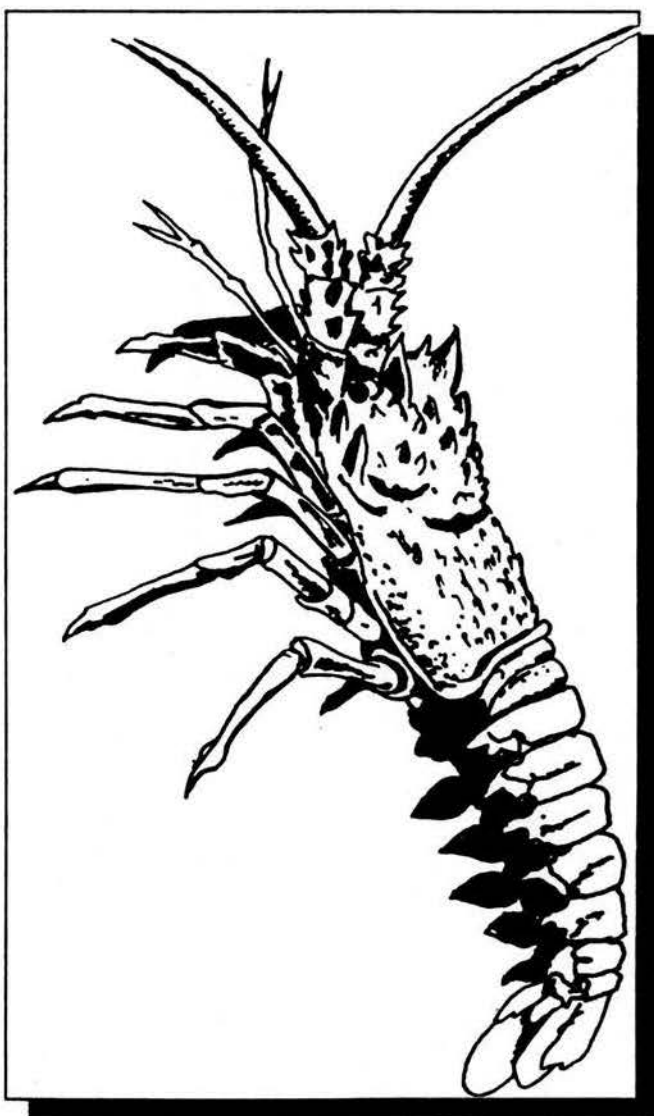
**VOORBEELD VAN 'n ONDERRIGMODULE**

# AARDRYKSKUNDE

## VISSERY

ST. 2

# M O D U L E 6



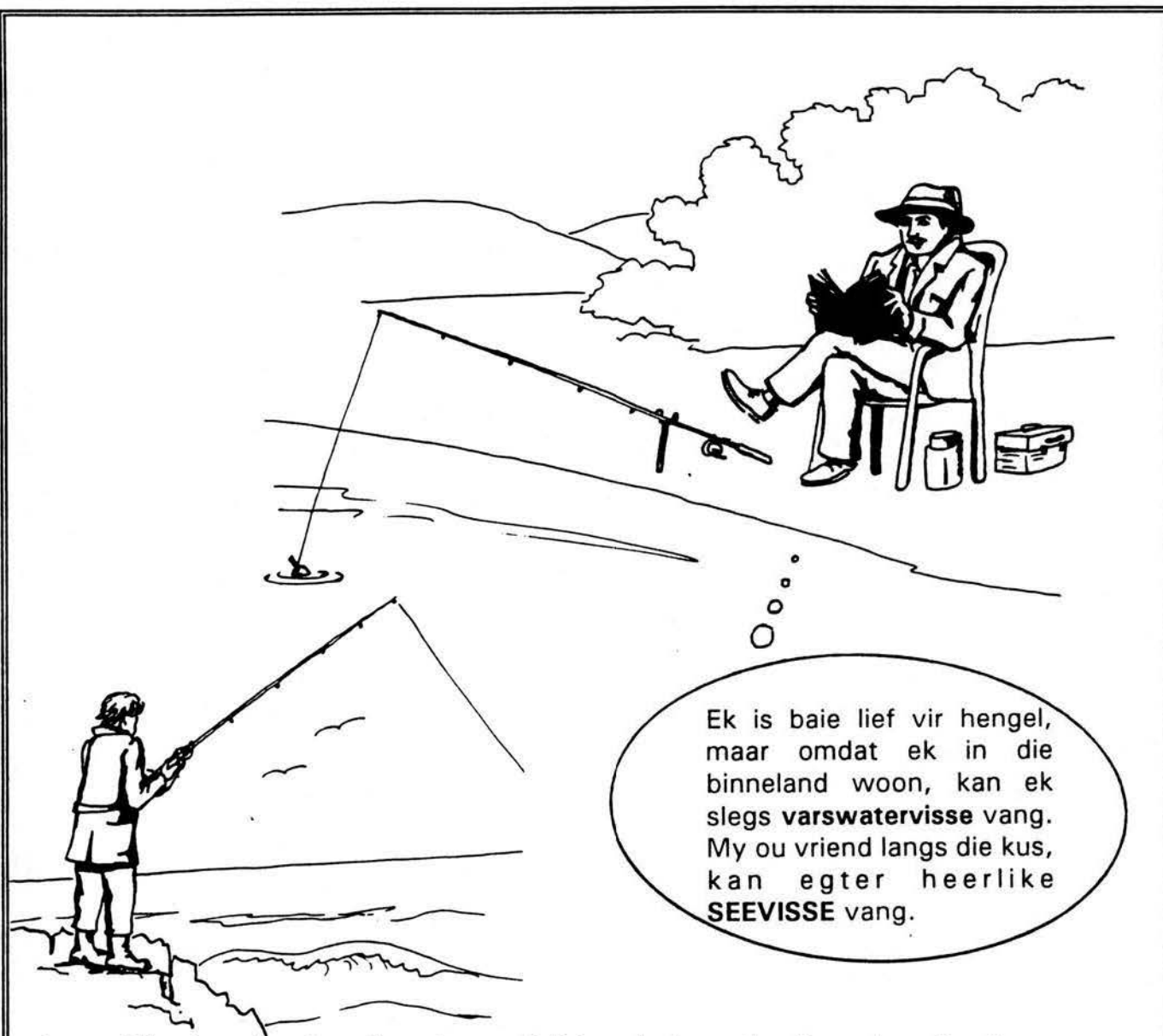


Naam :

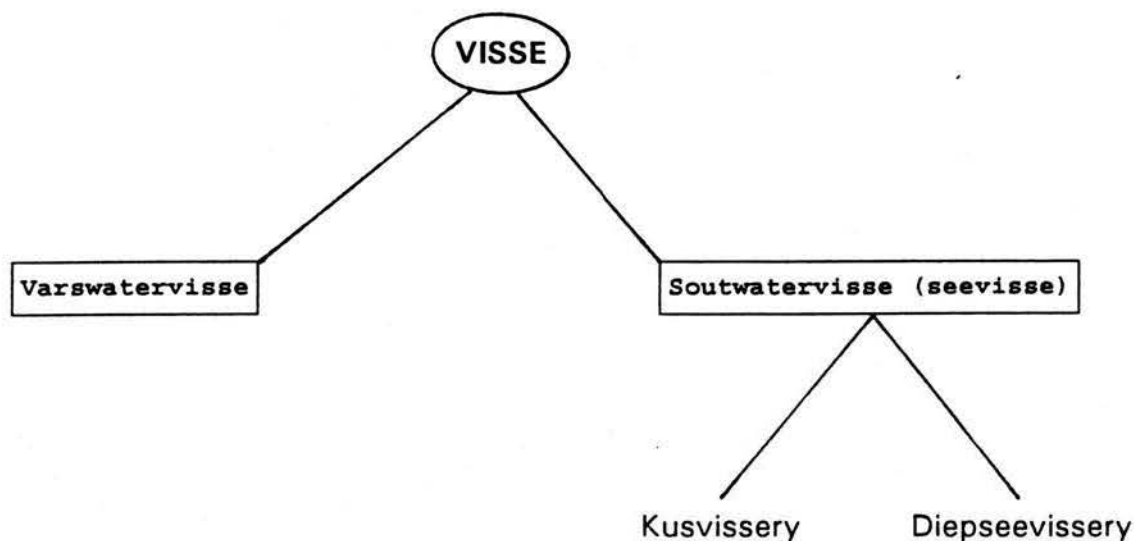
## MODULEDOELWITTE

### IN HIERDIE MODULE KAN DIE LEERLINGE:

1. vissery volgens verskillende soorte kategoriseer;
2. die hengelproses van varswatervis beskryf;
3. die verskillende komponente van die see aan die hand van 'n skets identifiseer;
4. die twee oseane aan die Suid-Afrikaanse kus op 'n kaart invul;
5. navorsing doen oor die voedsel van seevisse en die feite neerstip;
6. 'n snoek as een van die bekendste lynvisse identifiseer;
7. 'n skets van 'n visstok van byskrifte voorsien;
8. voorbeelde van visse wat aan die Suid-Afrikaanse kus voorkom, lys;
9. die treknet, beursnet en sleepnet as visvangmetodes met mekaar vergelyk;
10. feite in verband met krewes van 'n geheuekaart aflees;
11. 'n groepbespreking hou oor die belangrikheid van beheer oor die visbedryf;
12. die nut van walvisse op 'n geheuekaart voorstel;
13. die teelaarde van die Noorkapper op 'n kaart aandui; en
14. produkte van visse diagrammaties voorstel.



1. Alle visse kan in sekere kategorieë ingedeel word. Bestudeer die diagram.



Naam :

**1.1 VASVRA**

- \* Wat noem ons iemand wat met 'n visstok visvang?

---

---

---

- \* Noem een soort vis wat gevang word in:

varswater 

---

---

die see 

---

---

- \* Wat word aan 'n vishoek gebind om vis te lok?

---

---

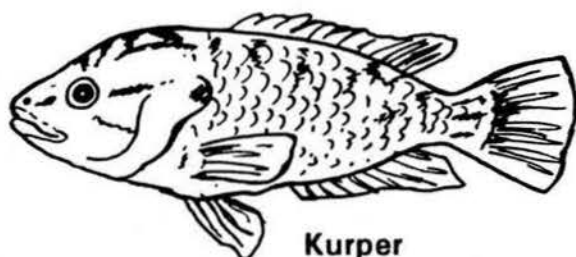
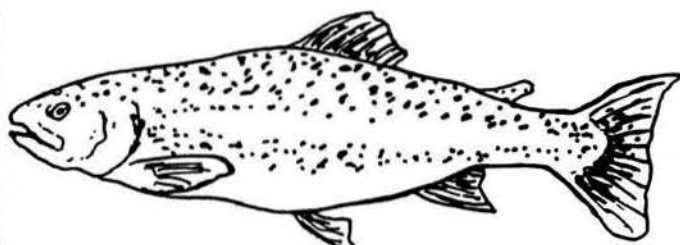
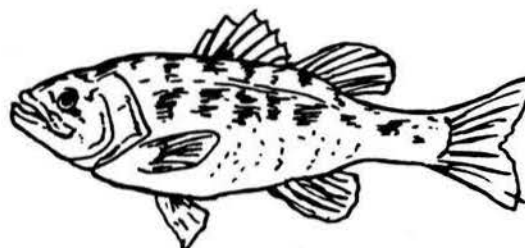
---

- \* Wat aan die vishoek verhoed dat 'n vis die hoek kan uitspoeg nadat dit gebyt het?

---


---

---

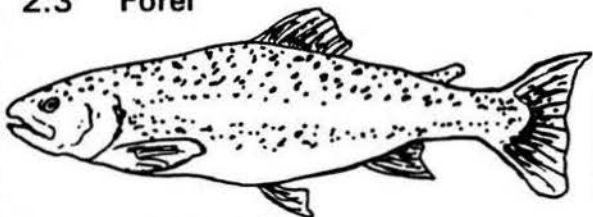
**2. VARSWATERVISSE****2.1 Voorbeelde****Kurper****Karp****Reënboogforel****Grootbek-baar**



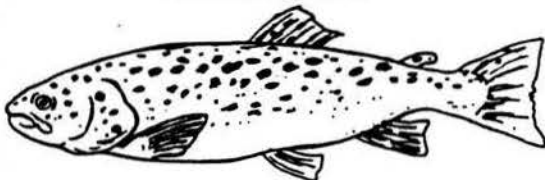
What is?

[illegible]

## 2.3 Forel



### Reënboogforel



Bruin-forel

In 1890 is 'n voorraad bruinforelle vanaf Brittanje ingevoer en in 'n rivier in KwaZulu-Natal losgelaat. In 1893 is daar met foreltelery by Jonkershoek begin.

Naam :

Probeer om nog 2 plekke te noem waar forelle geteel word.

\* \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

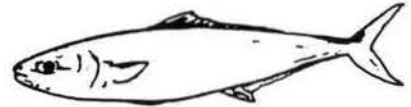
\* \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

### 3. SEEVISSE

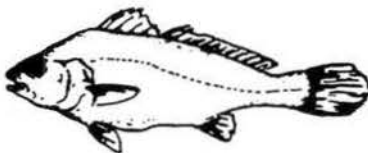
Seevisse soos galjoen, geelstert, kabeljou en geelbek kan net in soutwater leef en is ook oor die algemeen baie groter as varswatervis. Hulle is baie gewilde proteïenverskaffers in die mens se dieet. Daar is egter sommige seevisse wat nie eetbaar is nie.



Galjoen



Geelstert



Kabeljou



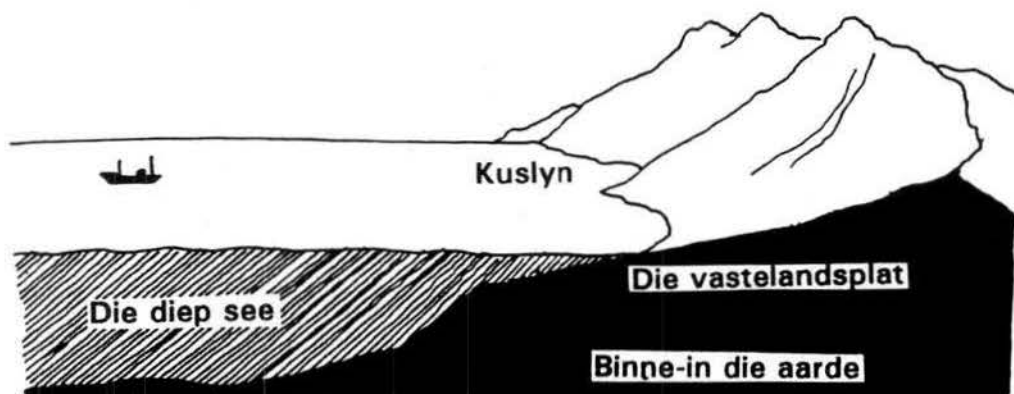
Geelbek

Kan jy dalk 'n paar voorbeelde van oneetbare seevisse noem?

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Seevisse word op verskillende maniere gevang. Dit hang alles af of die vis langs die KUS of in die DIEPSEE gevang word.

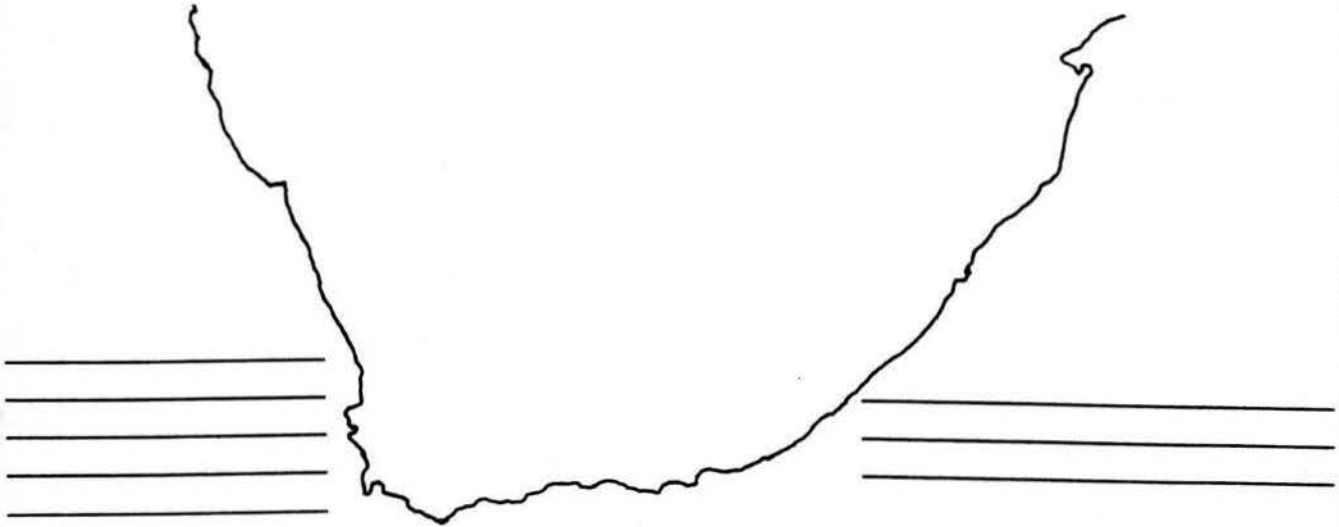
Onthou, die see is nie net 'n diep gat nie. In die vlakwater kry ons eers 'n **sagte helling** en eers verder weg van die kus af is daar 'n **steil afdraand** na die **seebodem**.



Naam :

**3.1 Hoe goed kan jy onthou?**

Vul die twee oseane langs Suid-Afrika se oos- en weskus op die kaart in.



In watter oseaan sou jy die graagste swem?

---

---

---

Waarom?

---

---

Die visse swem egter die graagste in die koue Atlantiese Oseaan, want dit is die rykste aan voedsel.

**3.2 SELFSTUDIE****Watter voedsel eet seevisse?**

Besoek jou plaaslike biblioteek en vra die bibliotekaresse/onderwyser(es) om jou te help om geskikte bronne op te spoor. Onthou om die titels van die bronne neer te skryf.

Skryf 'n kort paragraaf oor die voedsel van seevisse.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



Naam :

Bronne: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

### 3.3 KUSVISSERY

#### 3.3.1 Visstokke en handlyne

As ons by die see vakansie hou, sien ons dikwels hengelaars op die rotse of in klein bootjies naby die kus. Hulle gebruik **visstokke** en **handlyne**. Hierdie soort visvangs word **kusvisserij** genoem.



**Snoek** is die bekendste lynvis en word vanaf April tot Julie aan die Kaapse weskus gevang.

'n Snoek is 'n **wrede roofvis** wat van kleiner soorte visse, wat in groot skole beweeg, leef.



Sommige mense glo dat die beste snoekmaande die maande sonder 'n "R" in die naam is. Dit wil sê vanaf Mei tot Augustus.

- \* Wat word met die volgende bedoel?:  
"Die snoek loop."




---

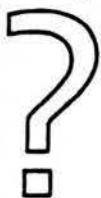


---



---

- \* Op watter verskillende maniere kan snoek as lekkerny voorberei word?




---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



Naam :

Kan jy dalk die lys van visse wat aan ons kuste gevang word met jou eie voorbeelde aanvul?

Probeer ook die sketse benoem.

galjoen  
geelstert  
geelbek  
kabeljou  
rooisteenbras

---

---

---

---

---

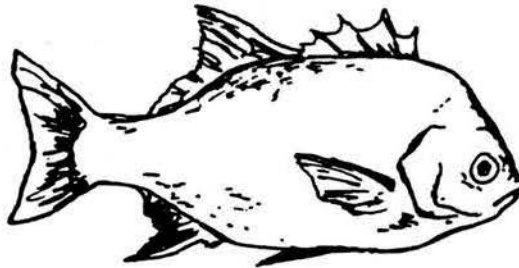
---

---

---

---

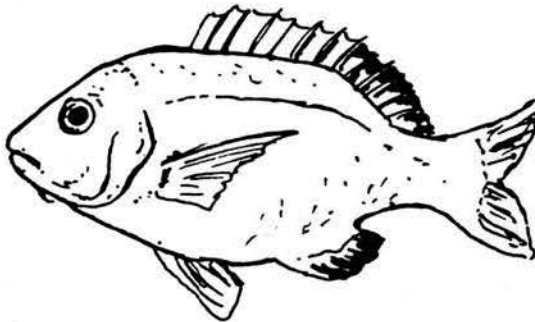
---




---

---

---




---

---

---

### 3.3.2 Treknette

Hierdie metode van visvang word nie meer op groot skaal gebruik nie.

**Harders** en **masbankers** wat soms in groot skole in die vlakwater voorkom, word op dié wyse van die strand af gevang.

Een punt van die net word by die strand geanker. 'n Boot vaar met die ander punt in 'n groot sirkel en bring dan die tweede punt tot by die strand om die visse in die vlak water te vang.

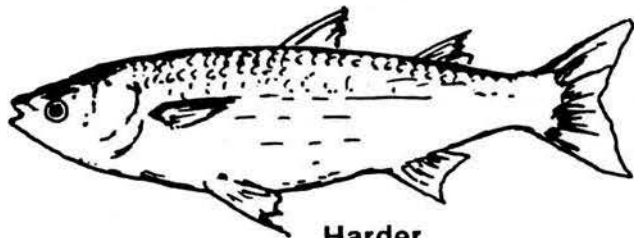


Wat word 'n gedroogde **harder** genoem?

---

---

---



**Harder**



Masbankers is baie volop in die koue water aan ons weskus. Hulle word gewoonlik snags gevang, want dan swem hulle naby die kus op soek na kos.

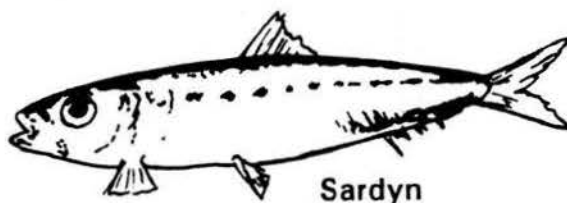


### 3.4 DIEPSEEVISSERY



Het jy al ooit groot getalle seevoëls oor die see sien maal en raas? Dit dui gewoonlik aan dat daar 'n groot skool visse (soos sardyne) naby die oppervlak is. Die groter visse soos tuna, geelbek en kabeljou kom uit die dieper water na die oppervlak om op die kleiner visse te aas. Die meeste diepseevis (pelagiese vis) leef van plankton. Sardientjies leef ook van plankton.

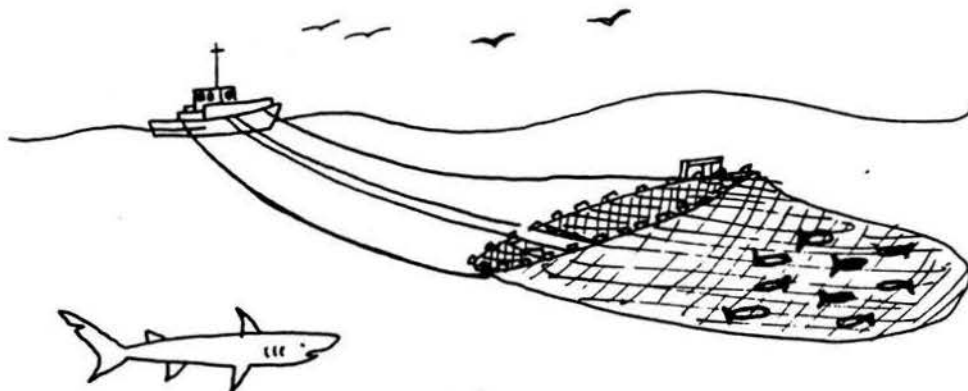
Vis wat in die diepsee leef, word vanaf groot vistreilers gevang.



Sardyn

#### 3.4.1 Sleepnette

Die vistreilers sleep groot nette wat oop bly en die vis word daarin opgevang en daarna ingekatrol. (Sien skets)



Vissoorte soos stokvis, koningklip en tongvis word op hierdie manier gevang.



Stokvis



Koningklip



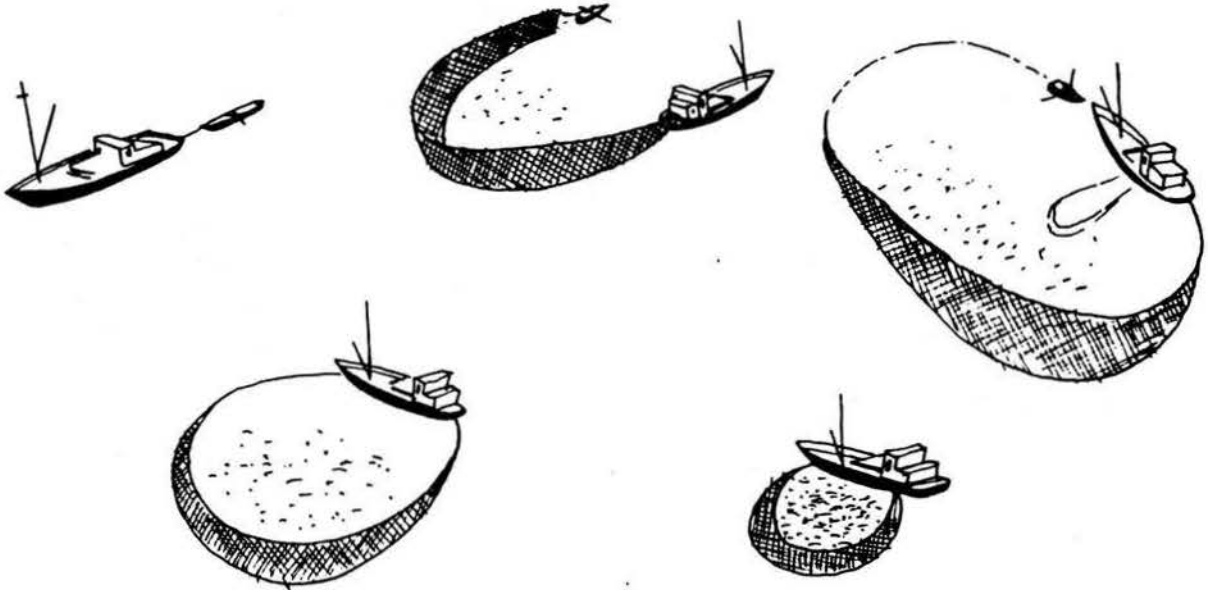
Tongvis

Naam :

**3.4.2 Beursnette**

Dit is 'n ander soort treknet.

Bestudeer die sketse wat die werking van die beursnet uitbeeld en verduidelik dit dan aan jou maat.



**VIND UIT!!!!**

Kyk of jy 'n paar interessante feite oor die volgende visse kan bekom.

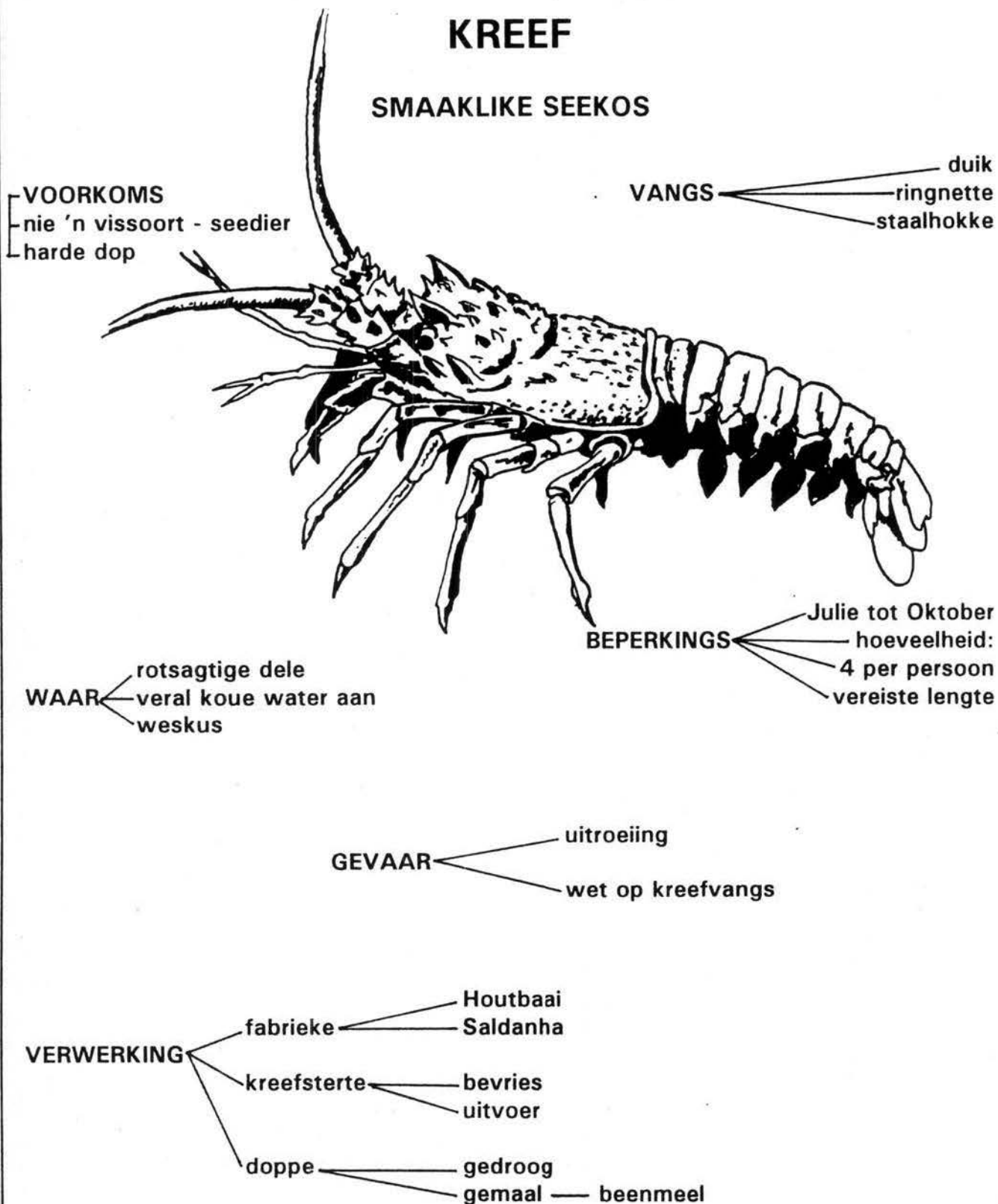
SARDYN	GALJOEN

Naam :

**4. KREEF**

Kreef is seker die mees gesogte seekos in die wêreld. Hulle teel baie stadig aan en loop gevaar om uitgeroei te word. Daarom is daar streng beperkings op kreefoeste.

Bestudeer die geheuekaart en beantwoord die vrae wat volg.





Naam :

**4.1 Waar / Onwaar**

'n Kreef is 'n vis met 'n harde dop.

---

---

---

**4.2 Noem 3 maniere waarop kreef geoes kan word.**

---

---

---

---

---

---

**4.3 Beskryf kortliks die kreef se habitat.**

---

---

---

---

---

**4.4 In watter maande mag kreef gevang word?**

---

---

---

**4.5 Noem 2 produkte van kreef.**

<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

**INTERESSANT**

Soms word krewes lewendig uitgevoer om as lekkernye in restaurante uitgestal te word.

**VIND UIT**

Wat is 'n kreefreservaat?

## 5. BEHEER VAN DIE VISBEDRYF

Die Departement van Omgewingsake en Toerisme beheer die visbedryf. Net 'n sekere hoeveelheid vis mag elke seisoen vanaf bote gevang word. Die beperkte hoeveelheid word 'n **kwota** genoem.

### GROEPBESPREKING

Waarom is dit nodig om beperkings op die hoeveelheid seelewe wat geoes word te plaas?

## 6. ONEETBARE VISSE

Daar is hoofsaaklik twee soorte "visse" wat oneetbaar is.

Wil jy raai?

Ja, dit is haaie en walvisse.

### 6.1 Haaie



Blouvinhaai

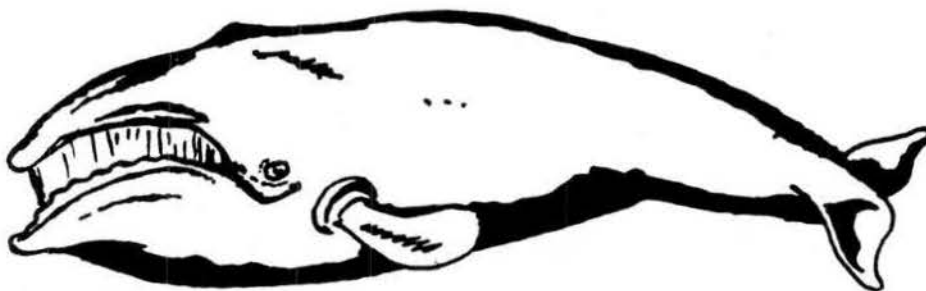
Haaie is **roofvisse** en baie van hulle is gevaarlik. Hulle word hoofsaaklik in die warmer water aan die kus van **KwaZulu-Natal** aangetref.

'n Haai vreet enige iets - veral aas. Dit het 'n kraakbeen geraamte en kan baie goed ruik. Met 'n kragtige stertvin kan dit vinnig tot by die kos swem.

- \* Hoe word baaiers teen haaiaanvalle beskerm?
- \* Watter produk van haaie is tans baie gesog?

### 6.2 Walvisse

'n Walvis is 'n soogdier - nie 'n vis nie. Die blouvin-walvis is die grootste dier op aarde, met 'n lengte van 20m tot 30m.

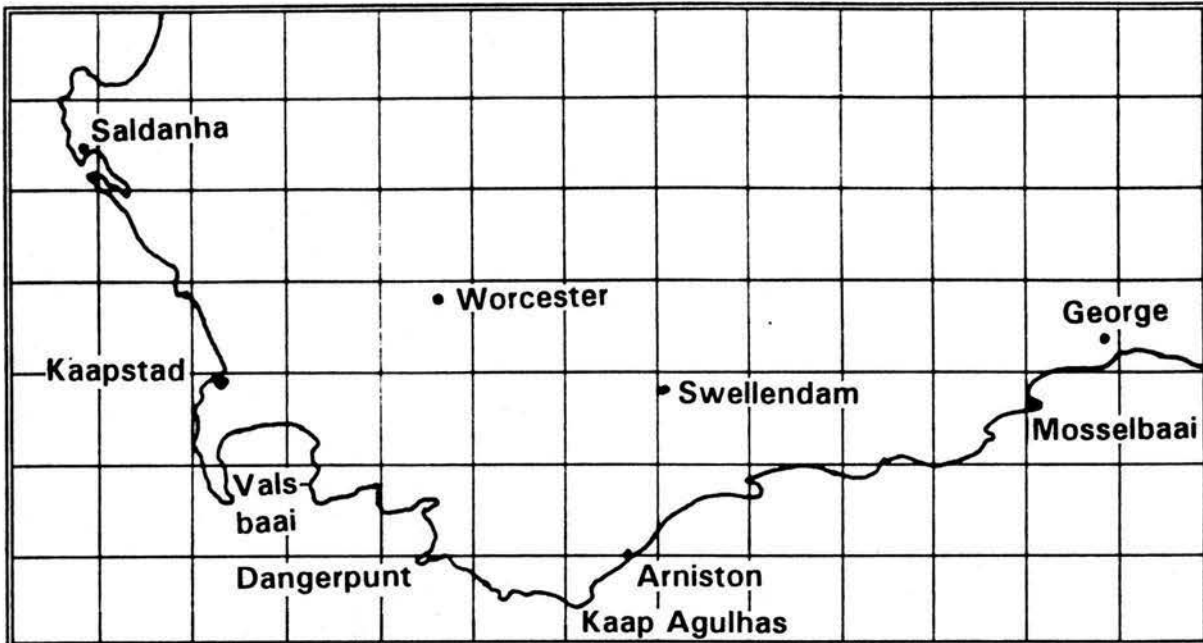


'n Walvis

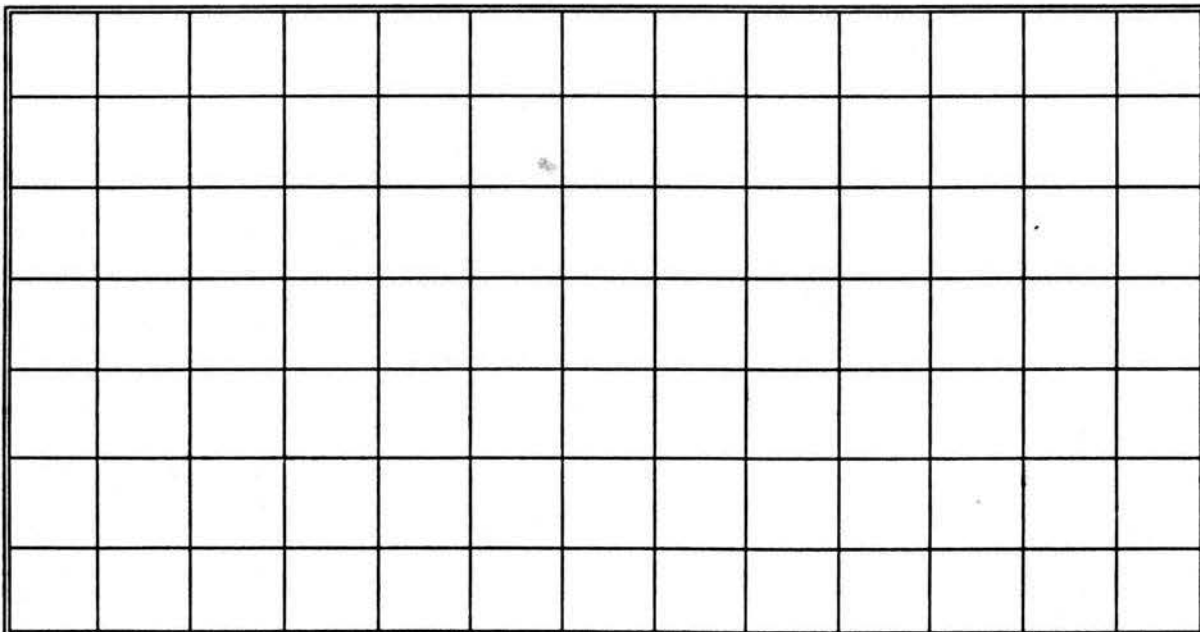




## 6.2.2 WAAR TREF ONS DIE NOORKAPPER AAN?

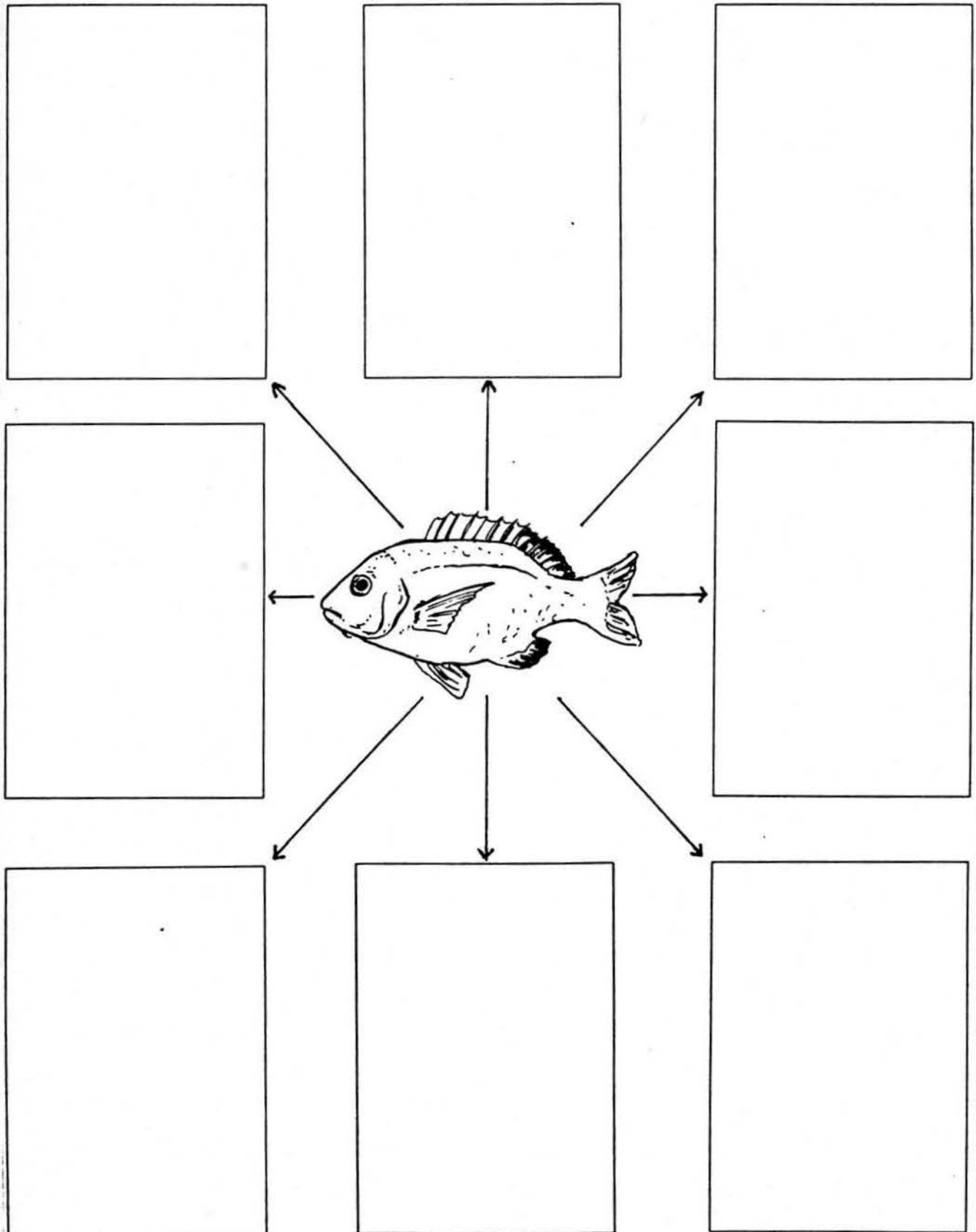


Trek hieronder die kuslyngedeelte na vanaf Kaapstad tot by Mosselbaai. Dui met 'n rooi kryt die **kuslyn** aan waar die **noorkapper** volop is.



## 7. PRODUKTE VAN VIS

Voltooi die diagram met soveel produkte van vis as wat moontlik is. Jy kan òf die produkte in die raampie neerskryf òf dit van sketse voorsien.



Naam :

**AARDRYKSKUNDE****MODULETOETS 6****1. Definieer:****1.1 plankton**

---

---

---

---

---

**1.2 kusvisserij**

---

---

---

---

---

**1.3 soogdier**

---

---

---

---

---

(3)

**2. Kies uit Kolom B die antwoord wat by Kolom A pas.**

A

B

- 2.1 snoek
- 2.2 harder
- 2.3 forel
- 2.4 tuna
- 2.5 galjoen

- a) varswatervis
- b) lynvis
- c) wrede roofvis
- d) word met treknet gevang
- e) seevis

(5)



Naam :

**3. Beskryf kortliks die kreef se habitat (omgewing).**


---



---



---

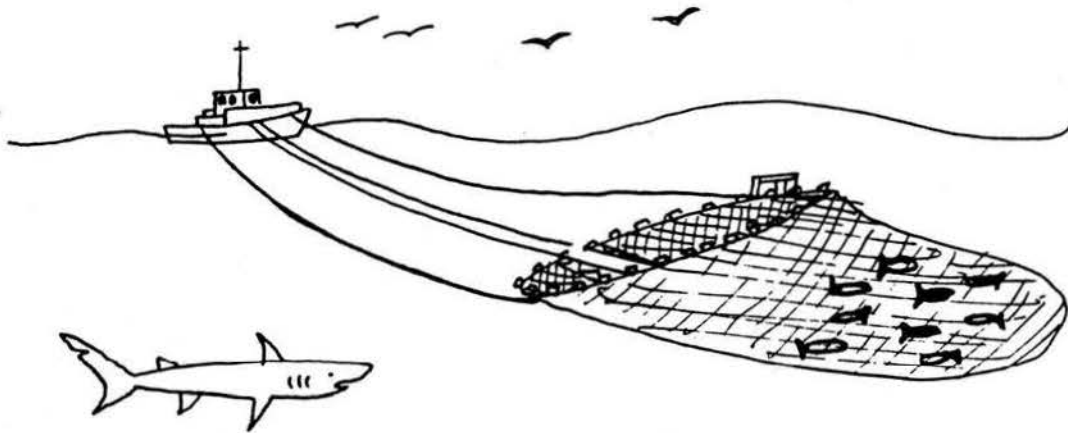


---

(2)

**4. Identifiseer die visvangmetode wat in die skets uitgebeeld word.**

Verduidelik kortliks hoe dit werk en noem een soort vis wat op hierdie manier gevang word.




---



---



---



---



---



---



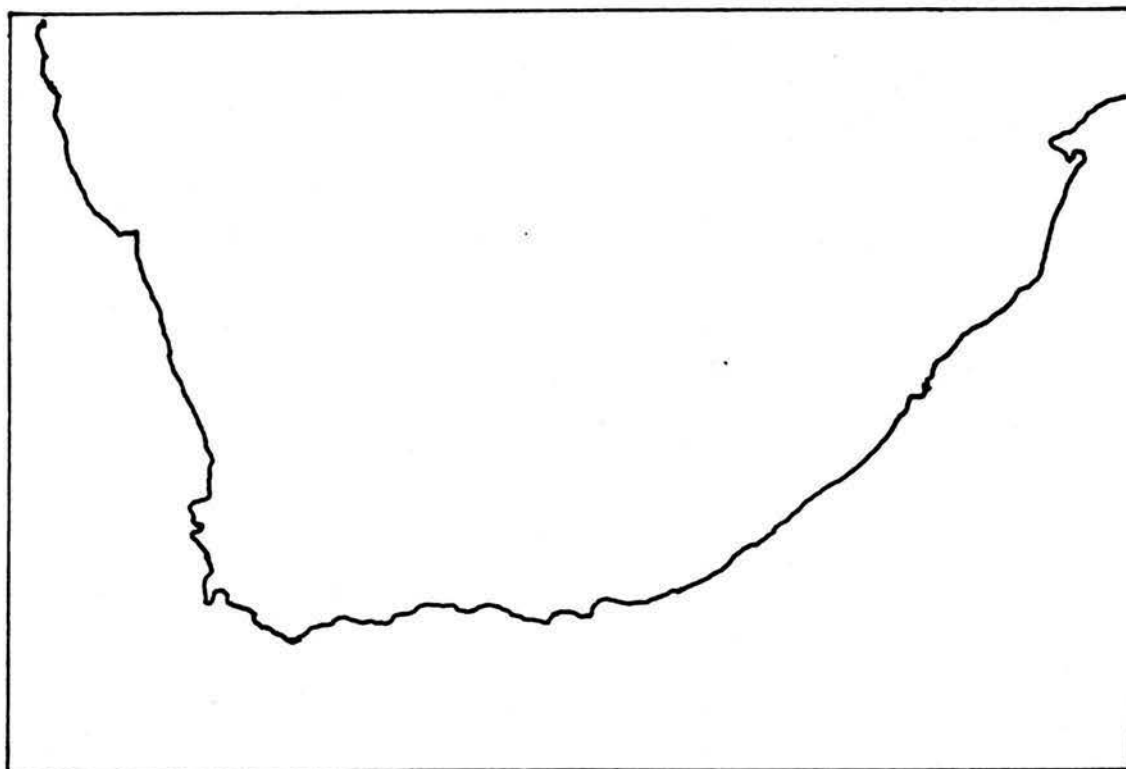
---

(3)

**5. Vul die volgende op die kaart van Suid-Afrika in:**

- \* koue Atlantiese Oseaan (1)
- \* warm Indiese Oseaan (2)
- \* rykste seeweiveld aan die Suid-Afrikaanse kus (3)
- \* haaie se speelplek (4)
- \* waar ons die noorkapper aantref (5)

(5)



6. Deur wie word die visbedryf beheer?

---

---

---

Waarom is dit nodig om streng beheermaatreëls toe te pas?

---

---

---

---

---

---

(2)

**TOTAAL : 20**

Naam :

## MEMORANDUM

1. 1.1 klein plantjies, mikroskopies klein, voedsel vir visse en seediëre.

1.2 vis wat deur hengelaars van die rotse, strand of klein bootjies gevang word.

1.3 diere wat hul kleintjies met melk soog.

2.1 c

2.2 d

2.3 a

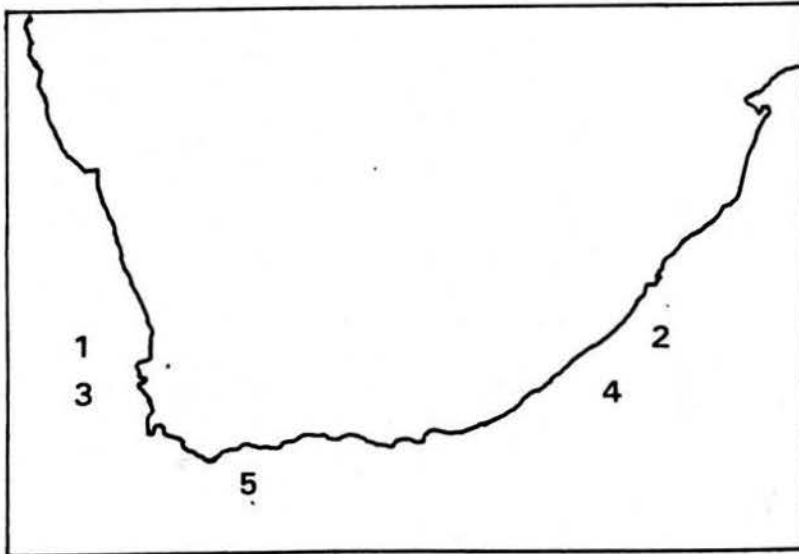
2.4 e

2.5 b

3. rotsagtig  
koue water  
Weskus

4. \* sleepnet  
\* groot oop net word agter vistreilers aan gesleep; vis word opgevang en ingekatrol.  
\* stokvis  
koningklip  
tongvis

5.



6. Departement van Omgewingsake en Toerisme  
om getalle te beperk